



Rantahäli Sanna

Osa-aikaista erityisopetusta saavien yläkouluikäisten oppilaiden käsityksiä oppimisen ja  
koulunkäynnin tuesta

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikan maisteriohjelma  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Osa-aikaista erityisopetusta saavien yläkouluikäisten oppilaiden käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta (Sanna Rantahäli)

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua, 1 liitesivua

syyskuu 2021

---

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä yläkouluikäisillä osa-aikaisen erityisopetuksen oppilailla oli saamastaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Kolmiportainen tuki haastaa koulun räätälöimään kullekin oppilaalle sopivimmat tukikeinot, mutta olennaista on kysyä tuen riittävyydestä ja laadusta myös itse oppilailta. Juuri siihen tämä tutkielmani pyrkii antamaan vastauksia.

Aineisto koostuu kuudesta teemahaastattelusta, jotka on tehty yläkouluikäisille 13–15-vuotiaille nuorille. Fenomenografisen metodin avulla suoritettu nelivaiheinen analyysi tuotti oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen kolme kuvauskategoriaa: pedagoginen tuki luokassa ja luokan ulkopuolella sekä vertaisryhmän eli luokkatoverien tuki. Oppimista ja koulunkäyntiä tukevia ja hidastavia tekijöitä tarkastelen oppimisympäristöjaottelun näkökulmasta eli tutkin tuen saamiseen vaikuttavia tekijöitä pedagogisessa, fyysisessä ja psykososiaalisessa oppimisympäristössä.

Haastattelemani oppilaat saavat suurimman osan tuesta osa-aikaisessa erityisopetuksessa, jota enemmistö pitää heille sopivana tukena. Myös aineenopettajalla ja vertaisryhmällä on vaikutusta oppimiseen. Oppimista tukevat ryhmän koko ja ilmapiiri sekä opettajan pedagogiset taidot. Vuorovaikutussuhteet opettajiin ja toisiin oppilaisiin ovat myös oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Tunteilla ja motivaatiolla on oppimisprosessissa oma sijansa.

Loppupäätelmänä tutkimus antaa viitettä siitä, kuinka henkilökohtaista tuen järjestäminen on. Yhteisopettajuus voi toimia toiselle oppilaalle, kun toinen puolestaan oppii parhaiten erityisopettajan pienessä luokassa. Myös koulunkäynninohjaajan tuki luokassa voi olla riittävää tukea joillekin oppilaille. Oppilaat eivät erottele koulunkäynninohjaajan ja aineenopettajan tukea. Tuen järjestelyissä on syytä ottaa huomioon oppilaiden omat mielipiteet. Myös erityisopettajien ja aineenopettajien vastuuta kolmiportaisen tuen toteuttamisessa on pohdittava. Kolmiportainen tuki velvoittaa kaikki koulun aikuiset tuen tarjoamiseen. Tuen antaminen ei saa olla pääasiallisesti erityisopettajan harteilla.

Avainsanat: erityispedagogiikka, osa-aikainen erityisopetus, kolmiportainen tuki, oppimisen ja koulunkäynnin tuki



# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>6</b>
<b>2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.....</b>	<b>9</b>
2.1 Tukea kolmella portaalla.....	10
2.2 Tukikeinot.....	12
2.3 Osa-aikainen erityisopetus.....	14
2.4 Moniammatillinen yhteistyö koulunkäynnin tukena .....	15
2.4.1 Oppilashuolto.....	16
2.4.2 Koulunkäynninohjaaja.....	16
<b>3 Oppimista tukevat tekijät.....</b>	<b>18</b>
3.1 Oppimisympäristö.....	18
3.2 Tunteet ja motivaatio oppimisessa.....	19
<b>4 Tutkimustehtävä.....</b>	<b>23</b>
<b>5 Tutkimuksen toteuttaminen.....</b>	<b>24</b>
5.1 Lähestymistapana fenomenografia.....	24
5.2 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu.....	25
5.3 Aineiston analyysi.....	26
<b>6. Tutkimustulokset.....</b>	<b>28</b>
6.1 Oppimiseen ja koulunkäyntiin saatu tuki.....	29
6.1.1 Pedagoginen tuki luokassa.....	29
6.1.2 Pedagoginen tuki oman luokan ulkopuolella.....	33
6.1.3 Vertaisryhmän tuki.....	34
6.2. Oppimista ja koulunkäyntiä tukevat tai hidastavat tekijät.....	35
6.2.1 Pedagoginen oppimisympäristö.....	36
6.2.2 Fyysinen oppimisympäristö.....	37

6.2.3 Psykososiaalinen oppimisympäristö.....	40
<b>7 Lopuksi.....</b>	<b>44</b>
7.1 Tulosten yhteenveto.....	44
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	46
<b>8 Pohdinta.....</b>	<b>49</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>50</b>
<b>Liite 1.....</b>	<b>59</b>



## Johdanto

Olin erityispedagogiikan opintojeni päättöharjoittelussa yläkoulussa, jossa kiinnostuin osa-aikaisen erityisopetuksen mahdollisuuksista ja ylipäättään oppilaiden saamasta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan toteuttaa monella tavalla, mutta se ei ole ainut tuen muoto peruskoulussa. Lukuvuonna 2019–2020 osa-aikaista erityisopetusta sai 21 % peruskoulun oppilaista. Tehostettua tai erityistä tukea sai 21,3 % eli noin viidesosa peruskoululaisista. (SVT, 2021.)

Peruskoululuokkien 7–9 välillä nuori on 14–16-vuotias ja elämänkulkunsa haasteellisimmassa siirtymävaiheessa nuoruudesta aikuisuuteen. Kehitystehtävään kuuluu hiljattainen irtautuminen vanhempien ja kodin vaikutuspiiristä sekä oman paikan löytäminen vertaistensa nuorten joukossa. Osaamisen kannalta alakoulua vaativampi yläkouluaika siis osuu nuorten kannalta suureen henkisten ja fyysisten muutosten aikakauteen. (Kinnunen, Minkkinen, Pere, Lindfors & Rimpelä, 2016, s. 129.)

Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohdat ovat Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 mukaan oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä ja varhaisessa tunnistamisessa. Oppilaalla on oikeus saada tarpeensa mukaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmettyä. Tuen tarpeen varhaisen tunnistamisen onnistumisessa vaaditaan oppilaiden oppimisen ja koulukäynnin edistymisen jatkuvaa arviointia. Arviointia toteutetaan tarkastelemalla koulun toimintatapojen, opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristöjen soveltuvuutta erilaisille oppijoille. Tuki annetaan ensi sijassa oppilaan omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin. (OPH 2014, s. 61.)

Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu jokaisen oppilaan ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden tunnustaminen. Jokaisella oppilaalla on oikeus kasvuun yksilönä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppilaan kasvu, oppiminen ja hyvinvointi edellyttää kannustamista, tukea sekä kuunnelluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemusta. Olennaista on myös oppilaan osallisuuden kokemus ja tunne vaikutusmahdollisuuksista kouluyhteisössä. (OPH, 2014, s. 15.)

Salamancan sopimuksessa vuonna 1994 Suomi ja 91 muuta maata allekirjoittivat sopimuksen, jota pidetään inklusion perusasiakirjana. Sopimuksessa päätettiin kaikkien lasten oikeudesta päästä tavalliseen lähikouluunsa tuen tarpeistaan huolimatta. Koulun tulee mukautua oppilaan tarpeisiin, ei päinvastoin. Inklusion vastakohta eksluusio, ulossulkeminen, tarkoittaa koulussa segregaatiota, jossa tuen tarpeiset lapset jätetään lähikoulun ulkopuolelle, erityiskouluun tai

laitokseen. Inklusion ja segregaaion välillä on integraatio, joka merkitsee erityisopetuksesta yleisopetuksen puolella osa-aikaisesti olemista. (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 15.)

Inklusio-käsitettä sinällään ei käytetä eikä määritellä perusopetuksen lainsäädännössä. Lähimpänä inklusion ajatusta on perusopetuslain (628/1998) 3 §:n mukaan ”*Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.*” Lain 17 §:ssä todetaan ”*Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.*” Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät määrittele tuen järjestämiselle tiukkoja raameja, vaan opetuksen järjestäjillä, kunnilla ja kouluilla, on laajat valtuudet suunnitella erilaisia lähikoulu- ja inklusioajattelua tukevia rakenteita. (Vitikka, Eskelinen, Kuukka, 2021, 34.)

Oppilaiden itsensä käsityksiä saamastaan tuesta tai peruskoulukokemuksista on varsin niukasti. Painopiste tutkimuksessa on ollut opettajien sekä oppilaiden huoltajien näkemyksissä. Tutkimus on lisäksi 1980–1990-luvuilla tapahtunutta kouluhyvinvointipainotteista tutkimusta. Uraauurtavin kouluhyvinvointitutkimus on ollut Konun (2002) väitöstutkimus.

Enemmän oppilaiden näkökulmaa on käsitelty pro gradu – tason tutkielmissa, esimerkiksi Heidi Auvinen on vuoden 2019 pro gradu –tutkielmassaan tutkinut erityisen tuen oppilaiden tuki- ja koulukokemuksia. Johanna Vanninen on vuoden 2019 pro gradussaan tarkastellut oppilaiden käsityksiä opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Väitöstyössä Ulmanen (2018) puolestaan on perehtynyt oppilaiden näkökulmaan koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Aineistona ollut 170 5. ja 7. luokkalaisen oppilaan ryhmähaastattelut ja kyselytutkimukset

Mäki-Havulinna (2018) on väitöstyössään tutkinut opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta koulussa etnografisen tapaustutkimuksen metodilla. Tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella opettajan merkitystä tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Helena Nykänen (2021) on tuoreessa väitöskirjassaan tutkinut tehostetun tuen aikana käytettyjä tukikeinoja.

Kaski ja Sarajärvi (2020) ovat pro gradu –tutkielmassaan tarkastelleet yläkoululaisten näkemyksiä oppimisen tuesta. Tämä tutkielma lähestyy eniten omaa pro graduani, sillä tutkimustehtävät ovat samantyyppiset. Tutkimus on kuitenkin toteutettu pääasiallisesti



Weppol-kyselylomaketutkimuksena ja se on osa Tuetaan yhdessä! –hanketta. Myös tutkimusaineisto on omastani poikkeava eli tämä gradu käsittelee kaikkien yläkoululaisten, ei pelkästään erityisopetusta saavien, näkemyksiä.

## 2. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä uudistui vuonna 2010 perusopetuslakiin tulleella kolmiportaisella tuella. Uusi tukijärjestelmä lanseerasi täysin uuden tuen muodon: tehostetun tuen. Sen tarkoituksena oli tehostaa yleisen tuen käytänteitä sekä tehostaa yhteisopettamista, osa-aikaista erityisopetusta sekä oppilashuollon toimintaa. Laajempaan pyrkimyksenä oli vahvistaa esi- ja peruskoululaisten oikeutta varhaiseen ja joustavaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. (Pihlaja & Silvennoinen, 2020, s. 48; Björn, Savolainen & Jahnukainen, 2017, s. 50.)

Uusimman opetussuunnitelman perusteissa määritellään kolmiportaisen tuen tärkeimmät tehtävät: onnistumisen kokemukset oppimisessa ja ryhmässä oppimisessa sekä myönteisen minäkuvan ja koulunkäynti-innon luominen. (Opetushallitus 2014, s. 61.) Ojan (2012, s.48) mukaan kolmiportaisen tuen perustana ovat oppilaan yksilöllisyys, opettajan oppilaantuntemus ja oppijälähtöisyys.

Oppilaan pitää saada koulutyönsä ja oppimisensa avuksi tukea heti tuen tarpeen ilmettyä. Tämä on kirjattu niin perusopetuslakiin kuin opetussuunnitelman perusteisiin. (Perusopetuslaki, 16; OPH, 2014, s.61.) Oppilaan tukemisessa korostetaan oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemistä ja varhaista tunnistamista. Parasta oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä on opiskelun laatuun panostaminen. Peruskoulun opetussuunnitelma 2014 korostaa oppimisympäristön ja kokonaisen kouluyhteisön merkitystä oppilaiden oppimisprosessissa.

Tuen suunnittelemisessa ja antamisessa olennaista on oppilaiden oppimista ohjaavan palautteen antaminen sekä oppilaiden oppimisen ja edistymisen havainnointi ja arviointi. Ilman oppilaiden havainnointia ja arviointia opettaja ei kykene tunnistamaan oppilaiden oppimisen haasteita. Tuen tarpeen tunnistamisella opettaja pystyy miettimään oppilaan oppimista tukevia toimintatapoja ja muokkaamaan oppimisympäristöä. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen ym., 2016, s. 300–301.)

## 2.1 Tukea kolmella portaalla

Kolmiportainen tuki on ollut osa suomalaista peruskoulumaailmaa vuodesta 2010 asti. Tuohon asti erityisoppilaista oli maksettu korotettu valtionosuus, joka tuolloin poistui. Samalla poistui erityisopetuksen aiempi kaksijakoinen järjestelmä, joka oli jakanut erityisopetuksen osaaikaiseen ja kokoaikaiseen erityisopetukseen. Tilalle tuli oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä, joka muodostuu yleisestä, tehostetusta sekä erityisestä tuesta. (Jahnukainen, 2015, s. 7.) Muutoksen myötä ei enää puhuttu erityisopetukseen siirtämisestä tai ottamisesta, vaan oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa oppimisen tukeen siinä vahvuudessa kuin se on hänelle tarpeen. Näiltä katsoen kolmiportaisen tuen järjestelmä antaa vääränlaisen mielikuvan, jossa oppilas kapuaisi pitkin tuen portaita ja siirtyisi tuen portaalta toiselle. (Hautamäki & Hilasvuori, 2015, s. 21.)

Tavoitteena on ollut tehdä oppilaille annettavaa tukea suunnitelmallisemmaksi sekä tehostaa tukitoimia ja moniammatillista yhteistyötä. Merkittävin tavoite on ollut taata oppilaille tuen varhainen saatavuus joustavasti muun opetuksen yhteydessä. Varhaisen puuttumisen olisi ideaalitapauksessa oltava niin ennalta ehkäisevää toimintaa, ettei ongelmia edes syntyisi. Käytännössä varhaisella puuttumisella tarkoitetaan oppimisen ja muihin pulmiin tarttumista mahdollisimman pian pulmien havaitsemisen jälkeen. (Huhtanen, 2011, s. 40.)

Jokainen koulu on joutunut miettimään omat käytänteensä oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodostamiseksi. Jokaisella luokan- ja aineenopettajalla tulisi olla oppilaiden tuen tarpeen suunnittelussa laaja-alaisen erityisopettajan työpanos tukenaan. Kolmiportaisen tuen mukaan oppilas voi tarpeidensa mukaan olla kerrallaan vain yhdellä tuen portaalla, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen tasosta riippuen tuen vahvuus ja laatu vaihtelevat oppilas- ja luokkakohtaisesti. Tuen portailla voidaan liikkua molempiin suuntiin oppilaan tuentarpeiden mukaan. (Vitka, 2018, s. 25–26.)

Kaiken oppimisen- ja koulunkäynnin tuen järjestämisen pohjana tulee olla oppilaan vahvuuksien sekä oppimis- ja kehittämistarpeiden huomioonottaminen. Opettajien on huomioitava oppilaiden saamat onnistumisen kokemukset oppimisessaan sekä tuettava oppilaiden myönteistä minäkuvaa oppijana. (Vitka, 2018, s. 33.)

Riittävän varhain aloitettu yleinen tuki ehkäisee oppimisvaikeuksien syvenemistä, laajenemista ja kasautumista. Oppilaan tuen lähtökohtana on ensin eriyttäminen ja tukiopetus, jotka ovat

luokan- ja aineenopettajien tehtäväkenttää. Laaja-alainen erityisopettaja toimii konsulttina ja antaa tukea joko samanaikaisopettajana, yksilö- tai pienryhmän opettajana. Hyvä yleinen tuki sisältää eriyttämistä, tukiopetusta, suunniteltuja apuvälineitä sekä osa-aikaista erityisopetusta. (Vitka, 2018, s. 33.) Kaikilla tuen portailla käytettyjä tukimuotoja ovat erilaiset koejärjestelyt, joustavat ryhmittelyt, toiminnallinen opettaminen ja havainnollistaminen, erityisopettajan käyttö samanaikaisopettajana sekä erityisopettajan konsultoiminen. (Vainikainen & Thuneberg, 2016, s.146.)

Ensisijaisen yleisen tuen osoittautuessa riittämättömäksi otetaan käyttöön tehostettu tuki. Tehostetussa tuessa tuki on yksilöllisempää ja voimakkaampaa: tuki tehostuu määrällisesti ja laadullisesti. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 28.) Tehostetun tuen saaminen edellyttää yhdessä opettajien, oppilaan ja huoltajan kanssa tehtävää pedagogista arviota. Useimmiten myös erityisopettaja on mukana tässä vaiheessa. Tehostetulla tuella pyritään ehkäisemään oppimisvaikeuksien laajenemista riittävän varhaisessa vaiheessa. Tehostetussa tuessa osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuolto tehostuvat ja tarpeen mukaan voidaan ottaa käyttöön avustajapalveluita tai enemmän apuvälineitä. (Vitka, 2018, s. 28.) Tehostetussa tuessa on tarpeen tehdä oppimissuunnitelma, joka voidaan tehdä jo yleisessä tuessakin. Tehostetun tuen vaiheessa korostuu yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa, joustavien ryhmittelyjen käyttö sekä osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuollon asiantuntemus. (Vainikainen & Thuneberg, 2016, s.146)

Mikäli tehostettu tuki ei riitä on erityisen tuen aika. Erityinen tuki edellyttää pedagogista selvitystä, joka tehdään moniammatillisessa yhteistyössä. Pedagoginen selvitys sisältää perustelut erityiselle tuelle koskien oppilaan oppimisen etenemistä, oppilaan vahvuuksia sekä oppimiseen ja kasvuun liittyviä haasteita. Selvityksessä kuvataan pedagogiset ja oppilashuollolliset järjestelyt, joita tarvitaan oppilaan oppimista ja kasvua tukemaan. Pedagogisia järjestelyjä voivat olla oppimisympäristöön, opetus- ja ohjausmenetelmiin, opetushenkilöstöön sekä opetusmateriaaleihin ja -välineistöön liittyvät tekijät. (Sarlin & Koivula, 2009, s. 29.) Samalla oppilaalle laaditaan erityisen tuen päätös ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Vitka, 2018, s. 29.) Erityistä tukea voidaan antaa sekä yleisopetuksessa että erityisluokalla, esimerkiksi ala- tai yläkoulun pienryhmässä. Erityisen tuen tukimuodot ovat samoja kuin yleisessä kuin tehostetussakin tuessa, mutta vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tiivistyy ja lisäksi myös oppimateriaalien selkokielistäminen lisääntyy (Vainikainen & Thuneberg, 2016, s. 146).

Tehostettua tai erityistä tukea sai syksyllä 2020 21,3 prosenttia peruskoulun oppilaista. Tehostettu tuki oli 69 300 eli 12,2 prosentilla peruskoululaisista ja erityistä tukea sai 51 500 eli 9,0 prosenttia peruskoulun oppilaista. (SVT, 2021)

## 2.2 Tukikeinot

Kouluilla on käytössään useita tukikeinoja, joista käytetyimpiä ovat eriyttäminen, läksyjen seuranta, tukiopetus sekä osa-aikainen erityisopetus. Vuonna 2018 toteutetussa rehtoreille suunnatussa kyselyssä todettiin, että edellä mainitut tuen keinot olivat käytössä lähes kaikissa kouluissa kaikilla kolmella tuen tasolla. Tukikeinot olivat monipuolistuneet aiemmasta vuoden 2012 rehtorikyselystä. (Vainikainen, Lintuvuori, Paananen, Eskelinen, Kirjavainen, Hienonen, & Jahnukainen, 2018, s. 112.)

Eriyttämisellä tarkoitetaan jokaisen oppilaan yksilöllisyyden ja erityistarpeiden huomioimista opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Peruopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 30) mukaan eriyttäminen edellyttää opettajalta vahvaa oppilastuntemusta ja eriyttämisen tulisi toimia kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana. Eriyttämisessä huomioidaan oppilaiden tarpeet ja mahdollistetaan oppilaiden osallistuminen opiskelunsa suunnittelemiseen ja itselle sopivien työtapojen valintaan sekä yksilöllinen etenemistahti. Eriyttäminen vahvistaa oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa sekä toimii tuen tarpeiden ehkäisijänä. Eriyttäminen on tärkeimpiä oppilaan tukikeinoista kaikilla tuen portailla ja yhteisopettajuuden kautta eriyttäminen tehostuu. (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 72).

Vuonna 2010 voimaan tullut kolmiportainen tuki edellyttää kaikkia opettajia tarjoamaan tukea oppilaan tuen tarpeen ilmettyä. Yksi keino oppilaiden tuen tarpeen vastaamiseen ja opetuksen kehittämisessä inklusiivisempaan suuntaan on yhteisopettajuus. Yläkoulussa yhteisopettajuus voi toteutua yleisimmin aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä. Opettajien yhteistyö mahdollistaa monipuolisempien pedagogisten menetelmien käyttämisen. (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020, s. 28–30.)

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, s.9) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus lisäsi oppilaan turvallisuuden tunnetta opettajien näkökulmasta. Kahden opettajan luokassa oppilailla oli mahdollisuus saada enemmän huomiota opettajalta, ja opettajalla oli enemmän aikaa

keskustella oppilaiden kanssa. Yhteisopettajuuden yhtenä etuna nähtiin myös sen myönteinen vaikutus luokan työrauhaan. Oppilaat saivat riittävästi aikuisen huomiota ja tämä vaikutti suoraan myös työrauhaan. Yläkoulussa erityisopettajan toimiminen aineenopettajan työparina opetustilanteissa mahdollistaa molempien opettajien erityisosaamisen hyödyntämisen luokan kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Yhteisopettajuuden mallissa oppilaat eivät leimaudu sikäli, että heidän pitäisi poistua omasta kotiluokastaan erityisopettajan erilliseen tilaan. (Lahtinen, 2015, s. 189.)

Yhteisopettajuuden suurin etu onkin siinä, että tuki saapuu näin suoraan oppilaan luokse. Samalla tuesta pääsevät hyötymään myös luokan muut oppilaat. Tuentarpeisia oppilaita ei erotella pienryhmään, vaan kaikki opiskelevat yhdessä ja vertaisoppiminen mahdollistuu. Erityisopettajalle yhteisopettajuus mahdollistaa oppilaiden havainnoinnin luokkatilanteessa ja näin esimerkiksi oppilaan oppimisen tai tarkkaavaisuuden haasteet tulevat ilmi paremmin. (Vitka, 2018, s. 101.) Rytivaaran (2012) mukaan myös haastavasti käyttäytyvän oppilaan opetus helpottuu yhteisopetuksessa, sillä usein oppilas kaipaa vain aikuisen huomiota. Tämä puolestaan vaikuttaa parempaan oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen.

Yläkoulussa yhteisopettajakäytäntöjen luominen on ollut alakoulua hitaampaa. Eräänä syynä on yläkoulun aineenopettajajärjestelmä, joka on vaihtelevampi kuin alakoulun luokanopettajasysteemissä. Isoissa kouluyksiköissä yhteisopettajuus on ollut yleisempää kuin pienissä kouluissa, mihin on syynä isojen yksiköiden useamman erityisopettajan määrä. Pienessä koulussa on usein vain yksi erityisopettaja, jonka on haastavampaa toteuttaa yhteisopettajuutta. Rehtoreille suoritetun kyselyn mukaan yhdessä opettaminen oli vähäisempää juuri yläkoulujen puolella. (Pulkkinen, Jahnukainen & Pirttimaa, 2015, s. 60.)

Perusopetuslain (1998/628) 16 §:ssä korostetaan oppilaan oikeutta tukiopetukseen, mikäli oppilas on jäänyt jälkeen opetuksessa tai muutoin tarvitsee lyhytaikaista tukea opiskeluun. Tukiopetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi opettajien hyppytunneilla tai säännöllisillä tukiopetustunneilla. Tukiopetukseen liittyviä tuen keinoja ovat myös läksy- ja koelukutuki. (Oja, 2012, s. 53.)

Tukiopetusresurssin hyödyntäminen koulussa edellyttäisi suunnitelmallisuutta, seuranta ja henkilökunnan sitoutumista. Vuoden 2018 rehtorikyselyn perusteella tukiopetusresurssin hyödyntäminen on tiiviisti kytkeytynyt opettajien asenteisiin ja halukkuuteen antaa tukiopetusta. Valtaosassa suomalaisia kouluja annetaan kuitenkin ennakoivaa tukiopetusta, mikä tarkoittaa perehtymistä etukäteen opeteltaviin asioihin. (Vainikainen ym., 2018, s. 118).

## 2.3 Osa-aikainen erityisopetus

Oppilaan oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen on säädetty perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 642/2010, s.16.). Osa-aikaiseen erityisopetukseen oikeutettu oppilas voi saada muun opetuksen rinnalla tukea kielellisissä ja matemaattisissa vaikeuksissa tai muissa oppimisvaikeuksissa. Tuen tarve voi perustua myös koulunkäynnin, opiskelutaitojen tai vuorovaikutustaitojen haasteisiin. Osa-aikaisen erityisopetuksen avulla pyritään vahvistamaan oppilaan oppimisen edellytyksiä ja ehkäisemään oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. (OPH, 2014, s. 73.)

Nykyisin osa-aikaisesta erityisopetuksesta voidaan käyttää myös nimitystä laaja-alainen erityisopetus. Aiemmin puhuttiin myös klinikkaopetuksesta, mutta tästä on luovuttu lääketieteeseen viittaavan lähestymistavan vuoksi. Nykyisin puhutaan sen sijaan pienryhmästä tai pienryhmäopiskelusta. Osa-aikaista erityisopetusta antavasta opettajasta käytetään nimitystä laaja-alainen erityisopettaja. Tämä onkin kuvaava nimitys, sillä opetettavilla on usein oppimisessaan monenlaisia ja laaja-alaisiakin haasteita. (Takala, 2016, s, 61.) Osa-aikainen erityisopetus on yleistynyt vuonna 2018 toteutetun rehtorikyselyn perusteella kokonaisuudessaan. Suurin kasvu on ollut erityisopettajan toiminnassa samanaikaisopettajana, mutta myös pienryhmä- ja yksilöopetuksen määrä on lisääntynyt. (Vainikainen ym., 2018, s. 114.)

Erilaiset oppimisvaikeudet ovat yleisin syy osa-aikaiseen erityisopetukseen. Oppimisvaikeudet voivat johtua keskushermoston kehityksen poikkeavuuksista, jolloin niiden lähtökohdat ovat jo oppilaan varhaisissa kehitysvaiheissa. Suppeammassa oppimisvaikeuksien määritelmässä vaikeudet nähdään koulussa opeteltavissa taidoissa eli oppimisvaikeudet käsitetään lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan oppimisvaikeuksina. Laajemmassa näkemyksessä oppimisvaikeuksiin kuuluu myös motoriikkaan, muistiin, visuaalisen tiedon käsittelyyn sekä sosiaalisiin taitoihin liittyvät vaikeudet. Lisäksi myös itsesäätelyyn, toiminnanohjaukseen sekä tarkkaavuuteen liittyvät pulmat liitetään oppimisvaikeuksiin. (Aro, Aro, Koponen & Viholainen, 2012, s. 299–301.)

Osa-aikainen erityisopetus on yleisintä peruskoulun alkuopetuksessa, jolloin se painottuu varhaisiin lukemisen, kirjoittamisen ja puhevaikeuksien tukemiseen ja kuntouttamiseen. Osa-

aikaisen erityisopetuksen osuus laskee tasaisesti koko alakouluvuosien ja on alimmillaan yläkoulun alussa. Yläkoulussa osa-aikaisen erityisopetuksen tarve kasvaa, kunnes on ylimmillään yläkoulun lopussa. Yläkoulussa tuen tarpeet painottuvat vieraiden kielten ja matematiikan oppimisen vaikeuksiin. (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2014, s. 155.)

Laaja-alaisen erityisopettajan käyttämä opetusmuoto vaihtelee oppilaan tarpeiden ja tilanteiden mukaan. Yksilöopetuksessa keskityttiin aiemmin puheopetukseen, etupäässä artikulaatiovirheisiin (useimmiten r- tai s-äänne). (Takala, 2016, s. 63.) Nykyisin yksilöopetusta käytetään ennen kaikkea testauksilanteissa sekä oppilaan yksilöllisten tukitoimien suunnitteluvaiheessa. Yksilötuki on tavallisimmin lyhytkestoista ja intensiivistä. (Vitka, 2018, s. 91.)

Laaja-alaisen erityisopettajan tukimuodoista on ollut pitemmän aikaa käytetyin pienryhmäopetus. Pienryhmäopetuksessa työskentelee ihanteellisessa tapauksessa 2–5 oppilasta, sillä isommassa ryhmässä pienryhmäopetus muuttuu helposti vain aineenopetuksen jatkeeksi ja tasoryhmäksi. (Vitka, 2018, s. 93.) Tavallisesti opetusta on tarjolla samalle oppilaalle yksi tai kaksi tuntia viikossa (Takala, 2016, s. 64).

Pienryhmätyöskentelyn etuina ovat oppimisympäristön rauhallisuus ja samalla myös erityisopettajan oppilaantuntemus paranee. Pienryhmässä keskusteleminen on helpompaa ja opettajan on helpompi antaa yksilöllistä palautetta oppilaille. (Vitka, 2018, s. 93.) Toisaalta pienryhmä antaa mahdollisuuden sosiaalisten taitojen harjoitteluun, sillä isossa luokassa sosiaaliset tilanteet voivat olla liian haasteellisia. (Takala, 2016, s. 64.)

Pienryhmän negatiivisena puolena voi olla joidenkin oppilaiden leimautumiskokemus ja se, ettei erityisopettajalla varsinkaan yläkoulussa ole välttämättä aina riittävää aineenhallintaa. (Takala, 2016, s. 64.)

## **2.4 Moniammatillinen yhteistyö koulunkäynnin tukena**

Kolmiportaisen tukimallin ihanteeseen sisältyy ajatus moniammatillisen yhteistyön joustavasta käytettävyydestä kouluissa. Pyrkimyksenä on ollut tarjota kaikille oppilaille tarvittava oppimisen ja koulunkäynnin tuki omassa lähiympäristössään eli lähikoulussa. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015, s.108.)



### 2.4.1 Oppilashuolto

Oppilaan oikeus tarvitsemaansa tukeen näkyy myös vuonna 2014 voimaan tulleessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Tämä laki velvoittaa oppilaiden kanssa työskentelevät ammattilaiset yhteistyöhön. (Hautamäki & Hilasvuori, 2015, s. 22.) Moniammatillisen yhteistyön on oltava lakisääteisesti kaikkien oppilaiden tavoitettavissa. Oppilaan ei siis ole kuljettava pois kouluympäristöstä oppilashuollon palveluja saadakseen. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015, s. 109–110.) Yksilökohtaiseen oppilashuoltoon kuuluvat terveydenhuollon palvelut, koulukuraattori- ja psykologipalvelut, sosiaalipalvelut sekä monialainen oppilastyö. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 3§)

Moniammatillista yhteistyötä edellytetään useissa tuen järjestämisen vaiheissa: pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma tehostetun tuen yhteydessä sekä pedagoginen selvitys ja HOJKS erityisessä tuessa. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa varhaisen puuttumisen ja suurempien ongelmien ennaltaehkäisyn. Samalla vahvistuu oppilaan oikeus tukeen, joka ei ole kiinni yhden opettajan mielipiteistä. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, s. 109.)

Koulun oppilashuollon ryhmään lukeutuu tavallisimmin rehtori, laaja-alainen erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattoria, koulupsykologi ja yläkoulussa myös oppilaanohjaaja. Oppilashuoltoryhmää johtaa koulun rehtori. Oppilashuolto voi myös konsultoida koulun ulkopuolisia asiantuntijoita, esimerkiksi lastensuojelua, koulupoliisia tai nuorisotyöntekijää. Lisäksi yhteistyötahoina voivat olla sairaalakoulun opettajat, psykiatrit, lääkärit sekä toiminta- ja fysioterapeutit, puheterapeutit ja lastensuojelun henkilökunta. (Vitka, 2018, 67–68, 71.)

### 2.4.2 Koulunkäynninohjaaja

Kouluissa on opettajien ja oppilashuollon edustajien lisäksi myös koulunkäynninohjaajia, joista aiemmin käytettiin nimitystä koulunkäynti- tai kouluavustajat. Inklusion myötä koulunkäynninohjaajien määrä on lisääntynyt ja kouluissa voi olla sekä henkilö-, luokka- tai koulukohtaisia ohjaajia. Monissa kunnissa on kuitenkin siirrytty koulukohtaisiin ohjaajiin henkilökohtaisten ohjaajien sijasta. Ohjaajien päätehtävänä on auttaa ja tukea oppilaan koulunkäyntiä sekä tukea oppilaan oppimista ja kasvua. (Takala, 2016, s. 126–127.)

Koulunkäynninohjaajien työhön liittyy usein myös koulun aamu- ja iltapäivätoiminta: yläkoulussa esimerkiksi erilaiset läksyparkit. Eskelinen & Lundbom, 2016, s. 46.)

Koulunkäynninohjaajat toimivat yleisopetuksen tunneilla kaikkien oppilaiden tukena. Koulunkäynninohjaajat toimivat tuen resursseina ja erityisesti eriyttämisessä he ovat merkittävä apu yksin toimivalle luokan- tai aineenopettajalle. Koulunkäynninohjaajan tuen ei pitäisi olla ensisijainen luokan tuki vaan aina ensimmäisenä pitäisi miettiä oppimisympäristöä ja siinä mahdollisesti tehtäviä muutoksia. (Vitka, 2018, s. 74.)

Eskelisen ja Lundbomin (2016) kyselytutkimuksessa haastateltiin koulunkäynninohjaajia, jotka näkivät roolinsa koulussa koulun arjen toimivuuden ja työrauhan turvaajina sekä oppilaiden emotionaalissosiaalisina kasvattajina. Koulunkäynninohjaajat olivat ylpeitä ammatillisesta itsenäisyydestään opettajan työparina. Myös lapsen edun korostamisen koettiin tärkeänä työtehtävänä.

### 3. Oppimista tukevat tekijät

#### 3.1 Oppimisympäristö

Oppimisen tukeen kiinteästi vaikuttava tekijä on toimiva oppimisympäristö. Koulun oppimisympäristöön liittyy kolme erilaista ympäristöä: koulun fyysinen, sosiaalinen/psykologinen ja pedagoginen ympäristö. Näihin kolmeen osa-alueeseen liittyy kuhunkin makro- ja mikrotaso. Yläkoulussa oppilaan on sopeuduttava jokaisessa aineessa uuteen fyysiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen ympäristön mikrotasoon, sillä fyysiset luokkatilat, opettajat ja luokkakaveritkin saattavat vaihdella oppitunnista toiselle siirryttäessä. (Pietarinen & Rantala, 2002, s. 234–236.)

Oppimisympäristön tehtävä on tuoreimman peruskoulun opetussuunnitelman mukaan tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Hyvin toimiva oppimisympäristö edistää vuorovaikutusta, osallistumista sekä yhteisöllisen tiedon rakentumista. Oppimista tukevaan oppimisympäristöön liittyy hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri. (OPH, 2014, s. 29–30.)

Fyysinen oppimisympäristö toimii koulussa opiskelun järjestämisen kehyksenä. Aiemmin sillä tarkoitettiin lähinnä rajattua luokkatilaa, mutta nykyisissä kouluissa oppimisympäristöt ovat luokkahuonetta laajempia ja fyysinen oppimisympäristö on laajentunut muihin koulun tiloihin, esimerkiksi koulun kirjastoon. (Piispanen, 2008, s. 112.)

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluu koulun erilaisten tilojen ohella myös tilojen varustelutaso, johon oppimisen näkökulmasta kuuluu koulun pedagogiset välineet ja materiaalit. Pedagogisia välineitä ovat esimerkiksi äly- ja liitutaulut, pulpetit ja erilaiset pöytäratkaisut, sermit sekä tietokoneet. (Piispanen, 2008, s. 124.)

Oppimisympäristöön liittyy fyysisyyden lisäksi olennaisena myös sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön vuorovaikutus. Nämä kaksi oppimisympäristön ulottuvuutta liittyvät kiinteästi toisiinsa. Koulussa tähän oppimisympäristöön kuuluu esimerkiksi luokan ilmapiiri, opettaja–oppilas vuorovaikutus sekä oppilaan vertaissuhteet. Oppimisen näkökulmasta

sosiaalispsykologiseen oppimisympäristöön kuuluu myös oppimismotivaatio ja tunteet. (Piispanen, 2008, s. 140–142.)

Sosiaaliseen oppimisympäristön ulottuvuuteen liittyy kiinteästi vuorovaikutus, joka koulussa on opettajien ja oppilaiden välistä sekä oppilaiden vertaisvuorovaikutusta. Opettajan rooli on olennainen sosiaalisen oppimisympäristön rakentajana. Opettaja on pääosassa myönteisen luokan ilmapiirin luomisessa. Myönteiseen ilmapiiriin kuuluu huumori, ystävälliset kasvonilmeet sekä hyväksyvä ja ystävällinen suhtautuminen oppilaisiin niin luokassa kuin luokan ulkopuolellakin. Hyvä opettaja on myös aidosti kiinnostunut oppilaiden ongelmista tai kysymyksistä. Aggressiivinen ja vihainen opettaja etäännyttää oppilaat ja lisää negatiivisuutta luokkaan. (Fan, 2012, s. 489.) Opettajan vuorovaikutuskyky ja positiivinen tunneilmaisu lisää luokan positiivista ilmapiiriä ja on yhteydessä oppilaan kokemusmaailmaan, lisääntyneeseen motivaatioon ja parempiin oppimistuloksiin. (Titsworth, Quintan & Mazer, 2010, s. 447.)

Pedagoginen oppimisympäristö pitää sisällään tekijöitä fyysisestä ja sosiaalispsykologisesta oppimisympäristöstä. Sen ydin on kuitenkin opettajan opetuksellisessa toiminnassa ja hyvän oppimisen mahdollistamisessa. (Piispanen, 2008, s.157.) Vasta pedagoginen ulottuvuus tekee ympäristöstä oppimisympäristön (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä, 2007, s. 16). Kukin opettaja itse vaikuttaa omalla ajattelullaan, osaamisellaan ja persoonallaan luokan pedagogiseen ympäristöön. Opettajan lisäksi pedagogista luokahuoneympäristöä muokkaavat oppilaat ja heidän oppimisstrategiansa sekä kognitiiviset ja sosiaaliset taitonsa. (Pietarinen & Rantala, 2002, s. 136.)

### **3.2 Tunteet ja motivaatio oppimisessa**

Missä tahansa oppimisessa oppijan tunteilla ja motivaatiolla on merkittävä rooli. Motivaatio näkyy esimerkiksi siinä, kuinka paljon oppilas on valmis harjoittelemaan ja millä intensiteetillä tietyn asian parissa. Oppimisen kokemukset puolestaan lisäävät myönteisiä tunteita ja näin oppilas saa lisää puhtia harjoitteluun ja oppimiseen. Näin motivaatio, tunteet ja oppiminen kietoutuvat toisiinsa. (Mononen, Aunio ym. 2017, s. 75–76.) Oppimismotivaatio tarkoittaa kiinnostumista jostakin asiasta, tehtävästä tai toiminnasta, mikä näkyy oppijan tehtävään suuntautumisena, sitkeytenä ja mielekkyytenä. Vähäinen motivaatio puolestaan näkyy kiinnostuksen puuttumisena tai kielteisenä asenteena jotakin asiaa tai tehtävää kohtaan. Tämä

puolestaan johtaa tehtävän välttelyyn, yrittämisen puutteeseen ja passiivisuuteen, mikä kulminoituu heikkoon oppimiseen. (Aro & Nurmi, 2019, s. 128.)

Motivaation merkitys oppimisessa on paljon tutkittu alue, sillä motivaatio vaikuttaa oppimiseen monin tavoin. Kiinnostus oppijan ominaisuuksiin, joista motivaatio on keskeinen oppimista ohjaava elementti, on kasvanut oppilaan aktiivisen oppijan roolin myötä. (Nurmi, 2013, s. 548.) Oppimismotivaation perustaa on tutkittu useasta näkökulmasta. Ryan ja Decin (2000) itsemääräämisteorian mukaan oppilaan motivaatio jakautuu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisesti motivoitunut oppilas on kiinnostunut oppimisesta opittavan asian kiinnostavuuden takia. Ulkoinen motivaatio sen sijaan kumpuaa esimerkiksi oppilasta odottavasta palkinnosta tai vanhempien odotuksista vaikkapa kokeessa menestymiseen. Näistä motivaatiosuuntauksista sisäinen motivaatio on tärkeämpää, sillä sen seurauksena oppiminen on laadukkaampaa ja luovaa.

Itsemääräämisteoriaan liittyy myös teoria oppilaan hyvinvoinnin ja oppimista tukevan toiminnan kolmesta elementistä optimaalisessa oppimisympäristössä. Hyvinvoinnin ja oppimisen edellytyksinä ovat tietyt oppilaan perustarpeet, joita ovat oppilaan mahdollisuus autonomiaan ja valintoihin, oppilaan kokemus pätevyydestä ja vaikuttamismahdollisuuksista sekä oppilaan kokemus läheisyydestä toisten ihmisten kanssa.

Pekrun (2009) on painottanut emootioiden merkitystä oppimisessa oppimistilanteiden emootiteoriallaan. Teoria erottelee oppimisesta kolmenlaisia tunteita: oppimista ennakoivat tunteet, suoriutumiseen liittyvät tunteet sekä lopuksi arvioivat tunteet. Ennakoiviin tunteisiin liittyvät ennen varsinaista oppimistilannetta edeltävät tunteet, esimerkiksi oppilas voi olla iloisella ja optimisella tuulella tai vaikka ahdistunut ja pelokas. Itse suoriutumiseen liittyvät tunteet voivat olla osaamisen ilon tunnetta, turhautumista liian haastavan tehtävän äärellä tai kyllästymistä tylsään opetukseen. Arvioivat tunteet tulevat esiin tehtävän jälkeen, esimerkiksi koesuorituksen jälkeen oppilas saattaa olla pettynyt tai häpeissään kehnoksi kokemastaan suorituksesta.

Oppimista edistävät myönteiset tunteet, kun taas kielteiset tuntemukset saattavat toimia oppimisen ja ajattelun hidastajana ja suoranaisena esteenä. Osa oppimiseen vaikuttavista tunteista saattaa olla kiihdyttäviä, esimerkiksi stressin ja ahdistuksen kokemukset. Nämä kiihdyttävät tekijät lisäävät optimaalista oppimiskokemusta, mutta voimakas stressi ja ahdistus heikentävät oppimista. (Salmela–Aro, 2018, s. 30.) Oppilaan kokema stressi ja ahdistus vaikuttavat oppimistilanteessa. Esimerkiksi epäonnistumista pelkäävä, suorituskeskeinen

oppilas voi kokea koetilanteet ja läksynkuulustelut stressaavina ja ahdistavina. Koetilanteessa ahdistavalta tuntuvan luokkatilan ongelma voidaan ratkaista kokeen tekemisellä erillisessä tilassa. (Klenberg, Närhi, Husberg, Slama & Määttä, 2020, s.83–84)

Jatkuvat oppilaan kokemat epäonnistumiset ja opettajalta saatu negatiivinen palaute heikentää oppilaan oppimismotivaatiota ja käsitystä itsestään oppijana (Halinen ym. 2016, s. 306). Oppilaan käsitykset itsestään oppijana muodostuvat jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Perusopetuksen tärkeänä tehtävänä onkin oppilaan myönteisen minäkuvan ja vahvuuksien tunnistamisen tukeminen. Oppilas rakentaa käsitystä itsestään ja vahvuuksistaan saamansa palautteen avulla. Positiivinen palaute tukee oppilaan käsityksiä omista kyvyistään ja vahvuuksistaan. (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen, 2017, s. 112.)

Motivatioonalisesta haavoittuvuudesta puhutaan, kun oppilas alkaa menettää kiinnostustaan oppimiseen ja ajatus luovuttamisesta herää. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat erityisessä motivationaalisen haavoittuvuuden riskiryhmässä. Esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeuksia kokeva oppilas kokee alemmuuden ja huonommuuden tunteita sen lisäksi että jää jälkeen luokkatovereistaan. Haavoittuvuus vahvistuu usein ilmiöön kiinnittyvällä sosiaalisen häpeän kokemuksella. Sosiaalista häpeää voi aiheuttaa esimerkiksi ääneen lukeminen tai väärä vastaus. (Tirri, Kuusisto & Laine, 2018, s. 78, 84.)

Oppimismotivaatio liittyy kiinteästi oppilaan sosiaaliseen ympäristöön. Koulussa nuoret kuuluvat ryhmään, jonka muodostumiseen he itse eivät pysty vaikuttamaan: luokkakavereita ei voi valita. Luokista löytyy edelleen pienryhmiä ja ystäviä. Koululuokka on sosiaalinen konteksti, jossa vertaiset vaikuttavat keskenään ja opettaja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. (Salmivalli, 2008, s. 148.) Koulussa oppiminen tapahtuu yhä enemmän yksilötyön sijasta yhdessä tapahtuvana ryhmätyöskentelynä, mikä vaikuttaa myös oppilaan motivaatioon. Sosiaalinen vuorovaikutus muokkaa yksilöiden motivaatiota. (Järvenoja, Kurki, Järvelä, 2018, s. 141–143.)

Kaverisuhteet koulussa voivat toimia oppimisen edistäjänä sekä oppimismotivaatiota ja hyvinvointia lisäävänä. Erityisesti yläkouluikäisen nuoren vertaisryhmällä on huomattava vaikutus oppilaan oppimismotivaation kehittämisessä. Kaverisuhteiden toimimattomuus puolestaan aiheuttaa ahdistuneisuutta ja stressiä, joista on haittaa kouluoppimiselle. Kaveripiirin asenteet vaikuttavat kouluun liittyviin asenteisiin ja esimerkiksi motivaatiopulaa potevat kaverit eivät edistä oppimismotivaatiota ja koulusuoriutumista. Sen sijaan kouluun vahvasti sitoutunut kaveripiiri ja sen mukanaan tuoma koulunkäynnin tuki on yhteydessä oppimismotivaatioon ja

aktiiviseen oppitunnilla työskentelyyn. (Kiuru, 2018, s. 124, 133.) Kaverisuhteiden toimimattomuus puolestaan aiheuttaa ahdistuneisuutta ja stressiä, joista on haittaa kouluoppimiselle.

Kaveripiiriin lisäksi oppilaan oppimismotivaatiota muovaa opettajan toiminta, opetuskäytännöt sekä vuorovaikutus. Nämä kaikki vaikuttavat merkittävästi koko luokan ilmapiiriin. Luokan ilmapiiriin ja opettajan toimintaan vaikuttavat myös oppilaiden oma toiminta ja aloitteet. (Lerikkanen & Pakarinen, 2018, s. 192.)

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde, luokan ilmapiiri sekä oppilaiden väliset suhteet muodostavat yhdessä tunnetuen. Tunnetuen laadulla on erityisen suuri merkitys juuri nuorille, joilla on oppimisvaikeuksia. Tunnetukea edistää oppilaiden näkökulmien huomioon ottaminen, keskustelut oppilaiden kanssa ja arvostava suhtautuminen oppilaisiin. Arvostava suhtautuminen näkyy esimerkiksi opettajan äänensävyssä ja kielenkäytössä. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Niilivaara, Raami & Vainikainen, 2016, s. 214.) Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde heijastuu suoraan oppilaan kouluviihtymiseen ja koulumenestykseen. (Haapaniemi & Raina, 2014, s. 79.)

Vuorovaikutusta luokassa lisää luottamuksen ilmapiiri, johon sisältyy esimerkiksi se, että oma ajatus voidaan ilmaista vapaasti ja toisten ajatuksiin annetaan kommentteja tai lisäkysymyksiä rakentavasti ja asiallisesti. Tämä edellyttää luokan yhteisiä sääntöjä, jotka koskevat käyttäytymistä ja puhetapaa. (Halinen ym., 2016, s. 216.)

Koululuokan emotionaalinen ilmapiiri ja myönteiset vuorovaikutussuhteet ovat yhteydessä oppimistuloksiin ja koulussa viihtymiseen. Huonolla luokan ilmapiirillä puolestaan on negatiivinen vaikutus tyttöjen hyvinvointiin jo kuudennella luokalla. Myös oppilaan masentumisriski kasvaa huonossa kouluyhteisössä. (Minkkinen, Lindfors, Kinnunen & Rimpelä, 2016, s. 184.)

Yläkouluikäiset nuoret ovat usein aiempaa motivoituneempia edistämään osaamistaan, koska tulevaisuuden suunnitelmat saattavat jo hahmottua. Tätä nuorten sisäsyntyistä motivaatiota pitäisi osata hyödyntää voimavarana oppimisvaikeuksien tukemisessa. Oppilaan motiivoinnin lähtökohtana pitäisi olla oppilaiden omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen. Oppilasta motivoidaan niin, että hän voi itse asettaa oppimistavoitteita, suunnitella työtapoja ja valita materiaaleja. (Mäkihonko, Hakkarainen & Holopainen, 2017, s. 75–76.)

Koulun olisi tärkeää huomioida eri tavalla opiskeluun motivoituneet ja orientoituneet oppilaat. Nuorille tärkeää on kokemus yhteisöllisyydestä. Kannustava kouluilmapiiri yhdessä opettajien ja kavereiden kanssa on kouluintoa lisäävä tekijä. Myös mahdollisuus omiin valintoihin on tärkeää oppimismotivaation säilymiselle. (Salmela–Aro, 2018, s. 31, 35.)



## 4. Tutkimustehtävä

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia yläkoulun osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden käsityksiä saamastaan tuesta yläkouluvuosina. Koska kaikki haastateltavat saavat osa-aikaista erityisopetusta, on tutkimuksen tarkoituksena kuvata, mitä muuta tukea oppilaat saavat. Kiinnostuksen kohteena on lisäksi selvittää, mitkä tekijät edistävät tai hidastavat oppimista ja koulunkäyntiä. Kaikki haastateltavat saavat osa-aikaista erityisopetusta, joten heistä jokaisella on oppimiseen liittyviä haasteita, joihin he tarvitsevat tukea.

Tutkielmani ei fenomenografisen tutkimusotteen huomioiden ole teoriaan pohjautuva. Toisessa tutkimuskysymyksessä olen ottanut mukaan oppimisympäristöajattelun ja peilaan tutkimustuloksia oppimisympäristöjaotteluun. Olen täysin rajannut pois käsittelystä koulun ja kodin välisen yhteistyön ja kodin antaman tuen.

Tutkimusongelmani ovat:

- 1. Millaista tukea osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat ovat saaneet oppimiseen ja koulunkäyntiin yläkoulussa?**
- 2. Mitkä tuen tekijät edistävät tai hidastavat oppimista ja koulunkäyntiä?**

Koska tutkimukseni on haastattelututkimus, jossa osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat toimivat informantteina, tuloksena on nuorten itsensä tuottamaa tietoa. Aikaisempaa tutkimusta oppilaiden itsensä käsityksistä tuesta tai kouluviihtymisestä on niukasti ja näkökulma on ollut opettajissa tai oppilaiden huoltajissa. Oppilaiden näkökulmaa on aika saada enemmän esille, ja tässä oma tutkimukseni tulee merkitykselliseksi. Oppilaita itseään haastatteleamalla saan esiin heidän subjektiivisia käsityksiään, mielipiteitä, tunteita ja kokemuksia.

## 5. Tutkimuksen toteuttaminen

### 5.1 Lähestymistapana fenomenografia

Tutkielmassani käytän fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia-nimi koostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”, ja fenomenografia onkin kiinnostunut juuri ympäröivästä maailmasta; siitä kuinka se ilmenee ja rakentuu ihmistietoisuudessa. Nämä käsitykset vaihtelevat yksilöllisesti ja eroavaisuuteen vaikuttaa ihmisten erilainen kokemustausta ja ikä. (Ahonen, 1995, s.114.) Omaan tutkimukseeni fenomenografinen tutkimusote sopii mainiosti, sillä tutkimuskohteenani ovat osa-aikaista erityisopetusta saavien yläkoululaisten käsitykset ja kokemukset.

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen synty ajoittuu 1970-luvun Ruotsiin, Göteborgin yliopistoon, jossa Ference Marton alkoi tutkia opiskelijoiden oppimiskäsityksiä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995, 115.) Fenomenografia on ihmisten käsityksiä, kokemuksia ja havaintoja kartoittava laadullinen tutkimussuuntaus, joka on kiinnostunut ihmisen ja ympäröivän maailman välisistä suhteista ja näiden välisistä eroista. (Marton, 1986, 31.) Tutkimussuuntauksen mielenkiinnon kohteena ovat usein olleet arjen ilmiöitä koskevat käsitykset ja näiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Erityisen suosittua fenomenografinen tutkimussuuntaus on ollut juuri kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Huusko-Paloniemi, 2006, s. 163.) Fenomenografinen tutkimussuuntaus sopiikin juuri oppilaiden käsitysten tutkimiseen, ja suuntauksen taustalla on humanistinen käsitys jokaisen ihmisen ainutkertaisista ajatuksista, kokemuksista, tunteista ja käsityksistä. (Aarnos, 2015, s. 174.)

Fenomenografinen tutkimus edustaa laadullista ja empiiristä tutkimusperinnettä. Fenomenografisessa tutkimuksessa hankitaan empiirinen aineisto useimmiten haastattelemalla, jonka jälkeen seuraavat johtopäätökset ja lopulta kuvaus. Fenomenografinen tutkimus ei kuitenkaan ole teoriapohjaista siinä mielessä, että oletettuja käsityksiä luokiteltaisiin ennakolta tai testattaisiin teoriasta johdettuja valmiita olettamuksia. Tutkijan on kuitenkin fenomenografiassakin perehdyttävä teoriaan, sillä ilman teoriaa tutkimus on helposti vain kuvailua ja tutkielma on pelkkä sitaattikokoelma. (Ahonen, 1995, s. 123).

Tutkimuksessani olen kiinnostunut yläkoululaisten osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden näkemyksistä saamastaan tuesta peruskoulussa. Tutkijana minua kiinnostaa tutkittavien erilaiset käsitykset, joista pyrin löytämään yhtäläisyyksiä, mutta myös tunnistamaan eroavaisuuksia.

## **5.2 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu**

Tutkimusaineistoni koostuu kuudesta yläkouluikäisen, osa-aikaista erityisopetusta saavan oppilaan haastattelusta. Fenomenografisessa tutkimusotteessa haastateltavaksi on tarkoituksenmukaista valikoida ihmisiä, joiden ääni ei ole aiemmin päässyt esille. Oppilaat eivät ole olleet niin yleinen informanttijoukko kasvatustieteiden kentällä kuin opettajat tai oppilaiden huoltajat. Oppilaita haastattelemalla voidaan saada merkittävää tietoa kolmiportaisen tuen onnistumisesta tuen kohdistamisessa.

Haastateltavien löytäminen ei ollut aivan helppoa. Aluksi tavoitteenani oli saada 10 oppilasta haastateltavaksi, mutta lopulta ainoastaan 6 oppilasta lupautui haastateltavaksi. Toisaalta haastateltavien joukko rajautui tiukasti ainoastaan osa-aikaista erityisopetusta saaviin oppilaisiin. Näiden oppilaiden koulussa osa-aikainen erityisopetus toteutui erillisessä tilassa, laaja-alaisen erityisopettajan opetuksessa. Yhteisopettajuutta ei tässä koulussa toteutettu. Kaikki haastattelemani oppilaat kävivät erityisopetuksessa matematiikassa ja englannissa, kummassakin aineessa kerran viikossa. Kaikki oppilaat olivat joko yleisen tai tehostetun tuen piirissä eikä kukaan ollut erityisessä tuessa.

Tutkielmani tutkimusmenetelmänä on teemahaastattelu, joka on suhteellisen strukturoitu menetelmä. Teemahaastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja avoimen haastatteluun välimaastoon, sillä haastattelun teemat ovat etukäteen tiedossa, mutta tarkat kysymykset ja kysymysten järjestys puuttuvat. Teemahaastattelua käytetäänkin paljon juuri kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s. 203.) Fenomenografisessa tutkimusotteessa haastattelu on tavallisin aineistonhankintamenetelmä (Ahonen, 1995, s. 136).

Teemahaastattelun avulla tutkija pääsee lähestymään tutkittaviaan henkilöitä, heidän mielipiteitään, kokemuksiaan, elämyksiään ja ajatuksiaan (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 16).

Teemahaastattelun kysymysten suhde teoreettiseen viitekehykseen vaihtelee, mutta itse koostin haastattelukysymykset tutkimukseni kysymyksenasettelun mukaisesti ilman varsinaista teoriaohjaavuutta. Martonin (1986) mukaan haastattelukysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia, niin että haastateltava voi itse päättää vastauksensa laajuuden ja näkökulman. Haastattelukysymyksiä koostaessani otin huomioon kysymyksenasettelussa, että kysymykseni olisivat haastateltavaan vapaaseen kuvailuun perustuvia. Niikko (2003, s. 31) korostaakin avointen kysymysten merkitystä fenomenografisessa tutkimuksessa, sillä vain avoimissa kysymyksissä haastateltava voi aidosti vastata omasta viitekehyksestään. Myös Huusko–Paloniemi (2006, s.164) tähdentää kysymyksenasettelun avoimuutta. Haastateltavien käsitysten selville saamiseksi on kysyttävä avoimia kuvailun ja kertomisen sallivia kysymyksiä, esimerkiksi kertomiseen ja kuvailuun tähtäävää kysymyksenasettelua.

Haastattelukysymykset olin etukäteen muotoillut summittaiseen järjestykseen, kuitenkin niin, ettei haastattelurunko ollut kiinteä. Kyseessä oli siis puolistrukturoitu haastattelu. Ihanteellisinta fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa olisi käyttää avointa haastattelua, mutten siihen rojhennut haastateltavieni ollessa niin nuoria. Kysymyksissä suosin kuitenkin kuvailuun ja kertomiseen liittyviä, vapaaseen kerrontaan perustuvia kysymyksiä. Näin varmistin, että saan selville oppilaiden erilaisia käsityksiä. Tutkimuksessani yläkouluikäiset osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat kertovat ajatuksiaan, kokemuksiaan ja mielipiteitään.

Toteutin aineistonkeruuni eli kuusi oppilaille suunnattua teemahaastattelua oppilaiden omassa koulussa, rauhallisessa pienessä huoneessa. Haastattelijan olisikin tärkeää luoda luottamuksellinen vuorovaikutussuhde haastateltavaan (Niikko, 2013, s. 32). Haastattelut tein kahden päivän aikana. Haastateltava sai istua rennosti sohvalla, ja kerroin alkuun haastattelun tavoitteen ja näytin, miten tallennan haastattelun. Haastattelut tallensin puhelimelleni äänitiedostoiksi. Selvensin tuhoavani äänitteet tutkimusprosessini jälkeen.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Laadullinen tutkimus on aina prosessi, jossa aineistosta syntyy näkökulmia ja tulkintoja pitkin tutkimusprosessia. Laadullista tutkimusta voidaan verrata myös ongelmien ratkaisusarjaksi, jossa tutkija on johtolankoja yhteen solmiva salapoliisi. (Kiviniemi, 2018, s. 73–75.)

Haastatteluaineiston analyysi käynnistyy haastattelun muuttamisella tekstimuotoon eli litterointiosuudella. Nämä tekstimuotoon puretut haastatteluäänitteet muodostavat tutkielmani tutkimusaineiston.

Tutkielmassani käytän fenomenografisen tutkimuksen analyysia, joten analyysi ei noudata perinteisen sisällönanalyysin kulkua. Fenomenografinen analyysi etenee myös vaiheittain, mutta tulkinta ja merkitysten etsiminen tapahtuvat yhtäaikaaisesti usealla eri tasolla. Empiiristä aineistoa eli haastatteluaineistoni litterointeja käsittelen kokonaisuutena, joten tutkimuksessa ei korosteta vastauksia yksittäisinä tapauksina, vaan tarkoitus on muodostaa kokonaisuus. Fenomenografisessa analyysissa etsitään aineistosta rakenteellisia eroja, ilmauksia, joiden perusteella muodostetaan luokkia. Seuraavassa vaiheessa muodostetuista luokista rakennetaan abstraktimman tason luokat eli pääluokat. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166–167; Aho, 1995, s. 143–145.)

Fenomenografinen analyysi keskittää huomionsa ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin haastateltaviin. Purin haastattelut litteroimalla tekstimuotoon, jota tuli yhteensä 42 sivua. Litteroinnista yliviihasin eri värikoodein tutkimukseni kannalta merkittäviä ilmauksia. Tässä vaiheessa, usean lukukerran jälkeen, aineisto alkoi hahmottua selkeästi. Fenomenografisessa analyysissä aineiston huolellisen lukemisen jälkeen keskityin ilmauksien etsimiseen. Analyysiyksiköksi valitsin useimmiten pidempiä lauseita, en yksittäisiä sanoja. Nämä valitut ilmaukset muodostavat perustan seuraavalle analyysin vaiheelle.

Analyysin toisessa vaiheessa etsin ja ryhmittelin merkityksellisiä ilmauksia teemoiksi. Tässä vaiheessa analyysia etsin merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä myös harvinaisempia ilmauksia. (Niikko, 2013, s. 34.) Analyysissa toimin fenomenografian periaatteiden mukaisesti ja analysoin aineistoa aineistopohjaisesti ilman valmista luokittelurunkoa tai teoriapohjaa. Tarkoitukseni oli sulkea ennakko-oletukseni ja toimia aineistoni ohjailussa niin pitkälle kuin mahdollista. Tutkijan onkin tiedostettava omat lähtökohtansa eikä analysoida omien käsitystensä perusteella. Tutkijana minulla oli luonnollisesti omat käsitykseni koulun oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, sillä olin toiminut aiemmin keväällä koulussa päättöharjoitteluni erityisopettajaharjoittelijana. Tutkijalla on kuitenkin oltava teoreettinen perehtyneisyys tutkimusaiheeseen vaikkei teoriaa käytetäkään aineiston luokittelurunkona. Avoimuudesta tutkittavien käsityksille ja tietoisuudesta omista käsityksistä voidaan käyttää käsitettä hallittu subjektiivisuus. (Ahonen, 1994, s. 122.)

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskityin analyysityön tuloksena saatujen teemojen kääntämiseen luokiksi. Luokkien on oltava selkeässä suhteessa itse tutkittavana olevaan ilmiöön. (Niikko, 2013, s. 36.)

Neljännessä vaiheessa luokat pyritään yhdistämään laaja-alaisemmiksi, ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Nämä muodostavat ns. ylätasen luokkia. Luokat sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet ja ne ovat ikään kuin yhteenvetoja kuvauksista, tutkimuksen päätulos. (Niikko, 2013, s. 37.)

Haastattelututkimuksen tekijä joutuu miettimään haastattelujen määrää. Koska tutkielmassani on kyse pro gradu -tutkielman tasoisesta työstä, minun on rajattava haastattelujen määrä. Sain yhdessä haastattelukoulun erityisopettajan kanssa koostetuksi 12 oppilaan listan soveliaista haastatteluehdokkaista. Lopulta heistä kuusi lupautui haastateltavakseni. Haastateltavien määrä voi kuulostaa vähäiseltä, mutta fenomenografinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä vaan laadullista, henkilöiden haastatteluista tulkittua tietoa käsityksistä. Tutkimushenkilöiden määrä onkin usein pieni fenomenografisessa tutkimuksessa. (Aho, 1994, s. 152.)

## 6. Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokseni, jotka koskevat oppimisen ja koulunkäynnin tukea, jota yläkoulun osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat ovat saaneet. Tulokset luokiteltiin pedagogiseen tukeen luokassa, pedagogiseen tukeen luokan ulkopuolella sekä vertaisten tukeen.

### 6.1 Oppimiseen ja koulunkäyntiin saatu tuki

#### Taulukko 1. Tukimuodot oppimisen ja koulunkäynnin tueksi

<b>Tuki, jota erityisopetuksen oppilaat ovat saaneet oppimiseen ja koulunkäyntiin</b>
---

<i>Pedagoginen tuki luokassa</i>	<i>Pedagoginen tuki luokan ulkopuolella</i>	<i>Vertaisten tuki</i>
Aineenopettajan tuki	Erityisopettajan tuki	Kaverien tuki
Koulunkäynninohjaajan tuki	Läksyparkki	
Tukiopetus		
Eriyttäminen		

#### 6.1.1 Pedagoginen tuki luokassa

Perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää, että jokaisen opettajan tehtävänä on antaa tukea tuentarpeiselle oppilaalle koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa (OPH, 2016, s. 62). Näin yläkoulun kaikilla opettajilla on velvollisuus oppilaiden tukemiseen.

Hyvää, oppimista tukevaa opettajaa oppilaat luonnehtivat auttavaiseksi ja mukavaksi. Lisäksi opettaja osaa vastata oppilaan kysymyksiin niin, että oppilas ymmärtää asian. Oppilaat toivat myös esille sen, että opettaja pystyy auttamaan kaikenlaisissa asioissa ja kuuntelee oppilasta.

*”Semmonen joka tukee että jos kysyy kysymyksen niin se silleen mukavasti vastaa siihen.” (H6)*

*”...avoin avulias, joka kuuntelee mitä mieltä sää oot asiasta ja missä sää tarvit apua...ettei tuomitte.” (H4)*

*”...osaa auttaa kaikessa” (H1)*

Oppimiseen tukea haastateltavat saivat pääosin hyvin, jos vain osasivat itse olla aloitteellisia tuen pyytämisessä. Tukea oli myös saatavilla oppilaiden mielestä lähes kaikilla oppitunneilla.

*”Sitä apua saa melkein joka oppitunnilla.” (H3)*

*”Opettajilta saa (tukea), jos kysyy apua erikseen” (H4)*

*”Jos pyytää niin sitte kyllä saa apua.” (H5)*

Tukea ei kuitenkaan ole välttämättä tarjolla kaikissa oppiaineissa. Yksi oppilas kertoi saavansa tukea tietyn aineen opetuksessa, muttei toisessa oppiaineessa.

*”En saa enkunluokassa tukea, mutta matikan opettajalta. Enkunluokassa vaan opiskellaan ne asiat.” (H3)*

Janhusen (2013) kouluhuvinvointitutkimuksessa oppilaat pitivät tärkeänä opettajan ymmärtävää suhtautumista ja avun saamista tarpeen mukaan. Opettajalta odotettiin aikuista läsnäoloa ja vastavuoroista ystävällistä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (Janhunen, 2013, s. 61, 64.)

Yläkoulussa oppilaiden opettaja vaihtuu oppiaineen mukaan useamman kerran päivän aikana ja opetus hoituu aineenopettajien ohjaksissa. Yläkoulussa oppilaalle tärkeitä vuorovaikutussuhteita ovat suhde omaan luokanvalvojaan ja kaikkiin oppilasta opettaviin opettajiin. Alakoulussa tärkein suhde on oppilaan ja luokanopettajan välinen vuorovaikutussuhde. Yläkoulun suhteet ovat näin moninaisempia kuin alakoulussa.



Inklusion myötä koulunkäynninohjaajien määrä perusopetuksessa on kasvanut. Tavallisimmin ohjaaja auttaa oppilaita pysymään mukana opetuksessa ja heidän työnsä on tukea oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä. (Takala, 2016, s. 127.)

Koulunkäynninohjaajan tuki oppimisessa mainittiin jokaisessa haastatteluissa, mutta haastateltavat eivät tunnistanee käsitettä ”koulunkäynninohjaaja”. Ohjaajat tunnistettiin etunimiltä. Koulunkäynninohjaajan tuki kohdistui kerran viikossa matematiikan oppitunnille.

*”(Koulunkäynninohjaajat) käy tunneilla. Leena on auttanut tosi paljon matikassa, kun en oo (erityisopettajalla)” (H1)*

*”Leena on yhdellä matikantunnilla maanantaisin, mutta muuten ei oo.” (H4)*

*”Leena käy meillä matikan tunnilla. Yhdellä kaksoistunnilla eli kerran viikossa. (H5)*

Yksi oppilas rinnasti koulunkäynninohjaajan tuen opettajan antamaan tukeen. Tässä tuotiin näin esille, että kaksi opettajaa luokassa tarkoittaa enemmän tukea.

*”Se on hyvä, kun on kaks opea niin on enemmän apua. Ois hyvä, että ois aina kaks opettajaa tunnilla” (H2)*

Koulunkäynninohjaaja ei ole opettaja, vaan opettajan työpari. Varsinainen opetus on aina opettajan vastuulla. Ohjaajan roolia voitaisiin pohtia myös koko luokan kesken. (Takala, 2016, s. 133.) Oppilas itse kuitenkin kokee koulunkäynninohjaajan antaman tuen opettajan antaman tuen vertaisena ja toisena luokan aikuisena.

Haastatteluissa oppilaiden saama tuki perustui ennen kaikkea laaja-alaisen erityisopettajan osa-aikaiseen erityisopetukseen matematiikassa ja englannin kielessä. Erillisinä tuen keinoina haastatteluissa mainittiin helpotettu matematiikan oppikirja sekä tukiopetus.

*”Fysiikassa ja kemiassa saa tukiopetusta ennen kokeita.” (H5)*

*”Tukiopetusta ois toki fysiikassa ja kemiassa.” (H6)*

Tukiopetus on yksi tuen muoto, jota aineenopettaja voi antaa koulupäivän jälkeen tai ennen oppitunteja. Tämä järjestelmä ei välttämättä motivoi oppilaita, sillä tukiopetus järjestyy muiden oppituntien lisäksi ja pidentää koulupäivää. Kyse on myös säästötoimista, sillä tukiopetustunnit maksavat. (Huhtanen, 2011, s. 121.) Tukiopetus mainittiinkin vain kahdessa haastattelussa.

Kaikilla haastattelemillani oppilailla oli tai oli ollut käytössään matematiikassa helpotettu kirja. Yksi oppilaista koki saavansa paremman oppimiskokemuksen käyttämällä tavallista matematiikan oppikirjaa, ja toinen oli vaihtanut tavalliseen kirjaan vähän aikaa sitten.

*”Matematiikassa on semmonen Oma Pointti, helpotetumpi, että siihen kirjaan voi tehdä tehtäviä. Mua ittiä auttaa, jos on tehtävä ja siihen viereen voi tehdä esimerkit tai muistojutun, miten sen muistaa.” (H6)*

*”Matikassa on ollut Oma Pointti, mutta nyt on se normaali kirja, osaan sillä paremmin sillä tavallisella.” (H2)*

*”Nyt on ollut yläasteella helponnettu matikankirja, mutta nyt oon sitte vaihtanu sen normaaliin.” (H1)*

Kokeisiin tukea oli ollut saatavana enemmän alakoulussa, mutta yläkoulussa kaikilla oppilailla oli ollut tavalliset kokeet. Yksi haastateltava sai tehdä kokeen halutessaan erityisopettajan luokassa.

*” Kokeissa oon saanu tukea ala-asteella, mutta en enää.” (H2)*

*”Alakoulussa oli helpotettuja kokeita.” (H1)*

*”Matikan kokeet oon tehny yleensä erityisopettajalla. Se helpottuu, kun on pienempi ryhmä.” (H3)*

Aineisto paljasti oppilaiden omien opiskelutaitojen merkityksen oppimiselle. Kaikki oppilaat hyötyvät oppimisstrategioiden opettelusta, sillä näin he tulevat tietoisiksi siitä, miten tietyt strategiat toimivat juuri heille sekä milloin ja missä niitä voisi käyttää. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2019, s. 89.) Eriyttävän opetuksen periaatteisiin kuuluukin oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja kullekin oppilaalle sopivimmat opiskelustrategiat ja -tekniikat vaativat harjoittelua ja kokeilua. (Roiha & Polso, 2018, s. 99.)

*”Opin eniten tekemällä, en lukemalla.” (H2)*

*”Opin parhaiten näkemällä ja kirjoittamalla.” (H4)*

*”Kaikista parhaiten opin, että luen ja kirjoitan asiat paperille.” (H6)*

*”Opin ite kirjoittamalla.” (H5)*

Myös Opetussuunnitelma (OPH, 2014 s. 20.) mainitsee laaja-alaisen osaamisen ”Ajattelun ja oppimisen taidoissa” oppimisen tukemisen kannustamalla oppilaita erilaisten oppimistapojen ja oppimisstrategioiden tunnistamiseen ja kehittämiseen.

Yhdellä oppilaalla oli selvät itselle sopivat opiskelumenetelmät. Hänellä oli käytössä sekä sisäisiä muististrategioita (miellekartta) että ulkoisia muististrategioita (värikoodit). Sisäiset muististrategiat auttavat asioiden mieleen painamisessa ja palauttamisessa. Ulkoiset muististrategiat sen sijaan tukevat asioiden säilymistä muistissa. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2019, s. 89.)

*”Käytän värejä, esim. värikoodeja, tiettyyn asiaan oma väri jne., vaikka jotain kuvioita tai mindmappeja.” (H6)*

#### 6.1.2 Pedagoginen tuki oman luokan ulkopuolella

Pedagoginen tuki luokan ulkopuolella tarkoitti erityisopettajan tukea ja läksyparkkia. Erityisopettajan opetus nähtiin selkeänä ja opettajalla koettiin olevan aikaa kaikkien opettamiseen ja yhteiseen asioiden pohtimiseen.

*” (Erityisopettajalta) mää opin niinku parhaiten ne asiat. Se opettaa ne asiat silleen helposti ja selvästi.” (H5)*

*” (Erityisopettajalla) yritetään enemmän sitä asiaa yhdessä pähkäillä.” (H3)*

*”Siellä on just helpompi oppia kun (erityisopettajalla) on aikaa opettaa kaikkia.” (H2)*

*”Siellä saa ehkä helpommin apua, jos on joku kysymys.” (H6)*

Haastattelemillani oppilailla ei ollut kokemusta yhteisopettajuudesta erityisopettajan ja aineenopettajan muodostelmassa. Oppilaat olivat kuitenkin tällä kokemuksellaan sitä mieltä, että kaksi opettajaa luokassa voisi olla hyväkin juttu, mutta silti mieluummin menisivät erityisopettajan erilliseen luokkatilaan.

*”2 opettajaa vois auttaa, mutta on se parempi, ku me mennään sinne (erityisopetuksen) luokkaan niin siellä saa vielä paremmin keskittyä.” (H4)*

*”Mää tykkään enemmän tuosta pienryhmästä, kun se on huomattavasti rauhallisempi kuin tuo iso ryhmä.” (H6)*

*”Varmaan se on mukavampi siellä pienessä ryhmässä.” (H5)*

Mäki-Havulinna (2018) väitöskirjan mukaan yhteisopetus ei tuonut luokkatilanteeseen ja oppilaan kohtaamiseen lisäarvoa, sillä kaksi opettajaa ei itsessään lisää aitoa oppilaan kohtaamista ja oppilasta tukevaa vuorovaikutusta.

Koulupäivän jälkeen tarjolla olevan läksyparkin mainitsi vain yksi oppilas.

*”Sitte on läksyparkki, että sinnekin voi mennä. Oishan sitä voinu mennä enemmän sinne läksyparkkiin...” (H6)*

Koska läksyparkki ajoittuu koulupäivien jälkeisiin tunteihin, siihen osallistuminen merkitsee oppilaalle normaalia pidempää koulupäivää eikä siten välttämättä tunnu houkuttelevalta vaihtoehdolta.

### 6.1.3 Vertaisryhmän tuki

Oppimismotivaatio on riippuvainen sosiaalisesta ympäristöstä ja sen tarjoamista kokemuksista. Luokkakaverit tarjoavat ystävyyttä, hauskuutta, yhteenkuuluvuudentunteita sekä emotionaalista tukea. Erityisesti läheisiltä ystäviltä saatu koulunkäynnin tuki yhdistyy oppimismotivaatioon ja oppituntien aktiiviseen osallistumiseen. (Kiuru, 2018, s. 133) Sosiaalisten suhteiden merkitys oppimiselle ilmeni myös aineistossani. Kaikkien oppilaiden mielestä kaverit olivat tärkeä tekijä kouluviihtymisessä ja näin myös oppimisessa.

*”On paljon kivempi tulla kouluun ja opiskella kun tietää että on kaveri ja ihmisiä, jotka osaa ja haluaa neuvoa.” (H6)*

*”On kiva tulla kouluun, kun tietää että on kavereita, jotka auttaa.” (H2)*

*”On kivempi kun on kuitenkin kavereita” (H3)*

*”Kumminki näkkee sitte koulussa kavereita ja on täälä ihan kiva olla.” (H4)*

Kouluun lähtemissä kaverit toimivat motivaattoreina ja lähteminen on mukavampaa, kun tietää koulussa odottavat kaverit ja opiskeluun kannustavan ilmapiirin.

Kaverit toimivat auttajina ja viihdyttävänä seurana. Oppilaat toivat esille, että toisia autetaan eikä apua tarvitse edes aina pyytää, kun kaveri näkee toisen olevan avun tarpeessa.

*”Me autetaan toisiamme paljon, On hauska ilmapiiri, kun me vitsaillaan aika paljon, on hyvä meininki.” (H6)*

*”Jos mää nään, että kaverilla on ongelma niin oon heti, että voinko auttaa sua.” (H5)*

## 6.2 Oppimista ja koulunkäyntiä tukevat tai hidastavat tekijät

Seuraavaksi esittelen tuloksia tekijöistä, jotka oppilaiden mukaan edistävät tai hidastavat oppimista ja koulunkäyntiä. Tässä tulokset esitellään oppimisympäristönäkökulman mukaisesti. Tulokset jakautuivat kolmeen luokkaan: pedagogiseen, fyysiseen sekä psykososiaaliseen oppimisympäristöön.

### Taulukko 2. Erilaisten oppimisympäristöjen merkitys oppimista edistävinä tai hidastavina tekijöinä

Oppimista edistävät ja hidastavat tekijät erilaisissa oppimisympäristöissä
--

<i><b>Pedagoginen oppimisympäristö</b></i>	<i><b>Fyysinen oppimisympäristö</b></i>	<i><b>Psykososiaalinen oppimisympäristö</b></i>
Opettajan pedagogiset taidot	Luokkatilan rauhallisuus	Vertaisvuorovaikutus
Tuen vastaaminen tarpeeseen	Luokkatilan oppilasmäärä	Opettaja–oppilas vuorovaikutus
		Oppilaan oma motivaatio ja tunnetila

### 6.2.1 Pedagoginen oppimisympäristö

Oppimista tukevan opettajan ominaisuuksiin kuului myös riittävän perinpohjainen opetustyyli. Tähän sisältyy opettajan kärsivällisyys asioiden selittämisessä ja opitun varmistaminen. Myös Janhusen tutkimuksessa oppilaat korostivat opettajien ammattitaidon ja vahvan opettajuuden merkitystä. (Janhunen, 2013, s. 61.)

*”Opella pitää olla aikaa niin selittää, että mää tajuan sen. Eikä oo silleen, että tässä on tää vastaus, vaan silleen että se selittää, mistä se vastaus tulee.” (H6)*

*”Tarkistaa jokaiselta, että on ymmärtänyt asian, eikä ala huutamaan.” (H3)*

Yksi haastateltava mainitsi hyvän opettajuuden merkkinä myös erilaisten opetusmenetelmien hallitsemisen. Opetusmenetelmien monipuolisuus tukee luokan kaikkia oppilaita: joskus projekteja, välillä opetusjohtoista tyyliä, paritöitä tai perinteistä kirjatyöskentelyä (Vitka & Kairaluoma, 2020, s. 99.)

*”...ei tee aina samalla tavalla vaan esim. paritöitä ja tämmösiä vähän eri opetustapoja.” (H2)*

Yksi oppilas kritisoi myös nykyopetusta liiallisesta digitalisaatiosta ja haluaisi tehdä enemmän perinteisiä töitä kynällä ja paperilla.

*”Tämä aika on niin digitalisoitunutta, joissain määrin vois paperitöitäkin lisätä, tai silleen ettei koko ajan ois sen tietokoneen ääressä.” (H6)*

Myös opiskelutapa vaikutti oppimiseen. Parityöskentelyssä oppilaat auttavat toinen toisiaan, mikä lisää kaikkien oppilaiden osallistumista toimintaan. Parityöskentely voi myös motivoida oppilaita paremmin kuin yksinään työskentely. (Saloviita, 2013, s. 135.)

*”Parityöskentely on helppo, kun on vaan yhden ihmisen kanssa tekemisissä. En tykkää kovin isoissa ryhmissä. Siinä tulee vähän paineita mitä ite tekkee.” (H5)*

*”Esitelmät on kiva tehdä ryhmässä, kun ei tarte niin paljon jännittää sitä esiintymistä.” (H4)*

Kaikki haastattelemani oppilaat olivat tyytyväisiä nykyiseen tukeensa, mutta toiveita lisätuestakin ilmeni. Lisää tukea matematiikassa kaipasi kaksi oppilasta. Yksi oppilas toivoi myös lisätukea englannin opiskeluun.

*”Jos matikassa sais enemmän tukea. Erityisopettajalla pystyn käymään kerran viikossa matikassa. On kysytty, saisinko mää käydä erityisopettajalla, mutta kun ei oo just sitä aikaa. Että ehkä matikassa jos sais enemmän tukea.” (H1)*

*”Ehkä matikassa ois voinu olla enemmän tukea, kun oli niitä hankalempia aiheita. Tarttisin matikkaan tukiopetusta.” (H6)*

*”Enkkuun lisää tukea.” (H1)*

Yksi oppilaista kiteytti saamansa tuen syvälliseen sävyyn:

*”Miten helposti ja hyvää oppimisen tukea oon saanut. Ja se systeemi, jonka kautta oon sitä saanut oli yllättävänkin helppo. Ja se on kans hyvä, että jos on mitä tahansa kysyttävää tai ongelmaa niin ei tarte ite niitten kans. ” (H6)*

#### 6.2.2 Fyysinen oppimisympäristö

Kaikki haastateltavat mainitsivat pienen opetusryhmän tärkeyden itselleen. Pienen opetusryhmän etuina oppilaat kokivat keskittymiskyvyn paranemisen ja paremman avun saamisen opiskeltavassa asiassa.

*” Se kun on vähän porukkaa, niin saa ite enemmän apua.” (H5)*

*”Mää tykkään ite enemmän tuosta pienryhmästä, kun se on huomattavasti rauhallisempi kuin tuo iso ryhmä.” (6)*

*”Kun pääsee sinne pienempään ryhmään, niin se auttaa keskittymään.” (H4)*

*”Ei oo semmosta isoa ääntä, paljon parempi keskittyä.” (H1)*

Tuoreen Nykäsen (2021) väitöskirjan mukaankin opiskelu pienemmässä ryhmässä koetaan todella hyvänä tukimuotona, sillä oppilaat saavat näin enemmän tukea oppimiseen sekä opettajan aikaa, ohjausta ja huomiota. Saloviidan (2013) mukaan taas tukiopetusta muistuttava

pienryhmäopetus ei hyödytä oppilaita. Sen sijaan olisi selvitettävä ensin, onko oppilaan pulmien taustalla oppimisvaikeuksia, motivaatio-ongelmia, oppimisympäristöön liittyviä pulmia tai tunnistamaton diagnoosi.

Luokkahenki-käsitteellä voidaan kuvata oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta, joka muodostuu ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen kautta. Luokan ilmapiirin merkitys oppimiselle näkyi oppilaiden mielestä eniten luokan työrauhan kuvauksissa. Työrauha mahdollistaa oppilaiden mielestä oppimisen.

*”Työrauhaa vois välistä parantaa luokassa...se vois parantaa oppimista.” (H4)*

*”Jos luokassa on meteli, se vaikeuttaa oppimista.” (H4)*

*”Meidän luokka on aika äänekäs” (H1)*

*”Jos on hirveä älämölö niin en pysty keskittymään ja ajatus katkii koko ajan.”  
(H6)*

Työrauha merkitsee koululuokassa ilmapiiriä, joka antaa mahdollisuuden tavoitteelliseen oppimiseen, opetukseen sekä sosiaaliseen kasvuun. Työrauha edellyttää turvallista ja myönteistä luokahuonevuorovaikutusta. Rauhattomuus vie helposti oppilaan tarkkaavaisuuden ja huomion opetettavasta asiasta. (Savolainen, Närhi & Savolainen, 2019, s. 194.)

Ison luokan heikkoutena yksi oppilas näki opetuksessa mukana pysymisen vaikeuden. Tämä näkyy siinä, ettei oppilas isossa ryhmässä uskalla näyttää omaa tietämättömyyttään, mikäli muut oppilaat näyttävät ymmärtäneen opetettavan asian.

*” Sitte kun kaikki tajuaa asian, niin sitte ei enää viitti kysyä.” (H4)*

Isossa opetusryhmässä opettajalta voi olla vaikeampi saada apua ja kysymisen kynnys on suurempi. Pienempi luokkakoko mahdollistaa paremman avun saamisen ja oppiminen helpottuu. Pienempi ryhmä antaisi opettajille myös mahdollisuuden luoda tiiviimpi vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa. (Janhunen, 2013, s. 73.)

Pienemmän opetusryhmän opetus koettiin myös paremmaksi ja yksilöllisemmäksi. Yksi haastateltava mainitsi huomioimisen yksilönä.

*”Se että huomioidaan enemmän yksilönä.” (H6)*



Pienryhmän ilmapiiriin jokainen haastateltava koki oppimistaan tukevaksi. Ilmapiiriin katsottiin tuntevan rennommalta ja kysymyksiin kannustavalta. Kaksi haastateltavaa koki, ettei pienryhmäopetuksessa tarvitse jännittää, jos ei osaa jotakin asiaa.

*”Pysyy kysymään kysymyksiä, ettei tartte pelätä, että joku sanoo että etkö nää oikiasti ossaa tuota.” (H1)*

*”...ettei yhtään tartte jännittää, jos ei ossaa jottain asiaa.” (H4)*

*”Pystyy avoimemmin puhumaan.” (H1)*

Oppilaat kokivat pienryhmän turvallisena. Turvallisessa koulussa opettajalta voi kysyä mitä tahansa pelkäämättä nolatuksi joutumista. Voidaan puhua myös työrauhan kokemuksesta. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 11.)

Pienryhmän ilmapiiriä nuoret kuvailivat rauhallisemmaksi ja mukavammaksi kuin isossa opetusryhmässä.

*”...paljon rennompi ilmapiiri (erityisopettajalla). Semmonen paljon mukavampi, hiljaisempi, rauhallisempi.” (H4)*

Yksi haastateltava kuvasi pienryhmää suoranaisena rauhan tyyssijana.

*”Semmonen tosi mukava, semmonen niinku turvapaikka.” (H4)*

Pienessä opetusryhmässä oppilaat ovat aktiivisempia ja osallistuvat enemmän opetukseen. Lisäksi oppilaat auttavat toisiaan enemmän. Ilmapiiri koetaan rennommaksi ja keskusteluun kannustavaksi. (Englehart, 2007, s. 94.)

Haastateltavista oppilaista yhden mielestä opiskelu omassa luokassa sujui kuitenkin pienryhmän rauhaa sujuvammin. Isossa luokassa oli mahdollisuus tehdä enemmän tehtäviä.

*”Tykkään enemmän käyä luokassa, kun siellä saa tehdä enemmän tehtäviä ja sitte mää ymmärrän sen asian paremmin.” (H3)*

Fyysisellä oppimisympäristöllä on merkitystä oppimiselle, sillä pienemmät opetusryhmät ja rauhallinen oppimisympäristö antavat oppilaille mahdollisuuden keskittyä paremmin tehtäviin ja osallistua aktiivisemmin opetukseen. Toisaalta myös koulukaverit toimivat oppimisen tukena auttaessaan ja jakaessaan onnistumisen kokemuksia.

### 6.2.3 Psykososiaalinen oppimisympäristö

Sosiaalinen ja psykologinen näkökulma oppimisympäristöön korostaa oppimista tukevaa henkistä ja psykologista ilmapiiriä sekä sosiaalista vuorovaikutusta. (Manninen ym., 2007, s.38.)

*”Voin kysyä mun kavereilta apua, jos ei onnistu ja ne auttaa ja onnistuu paremmin.” (H2)*

Myös Kindermann (2007) on havainnut tutkimuksissaan, että oppilaiden vertaissuhteet toimivat sekä energian ja ilon antajina että auttavana ja tukevana tekijänä. (Kindermann, 2007, s. 1199.)

Kaverit antavat tukea koulunkäyntiin liittyvissä vastoinkäymisissä ja pulmissa. Yhteisen oppimismotivaation jakavat kaverukset antavat toinen toisillensa energiaa koulutyöskentelyyn. (Kiuru, 2018, s. 129.) Myös Janhusen (2013) kouluhyvinvointitutkimuksen mukaan kaveri- ja vertaissuhteilla on eniten merkitystä yläkouluikäisten koulunkäyntiin ja toimivat kaverisuhteet lisäävät koulunkäynnin mukavuutta. Kaverisuosio liittyy yläkoulun oppilaskulttuuriin ja se ohjailee nuorten välistä yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja kaverisuhteita. Näin kaverisuosio vaikuttaa myös luokkahengen muodostumiseen. (Ollikainen, 2012, s. 143.)

Kahden nuoren mielestä liian hyvätkään välit kaverin kanssa eivät välttämättä olleet opiskelua tukevat oppitunnilla. Kavereiden kanssa saattoi innostua tekemään jotain muuta ja oppimista ei tapahtunut.

*”Jos on liian hyvät välit kaverien kanssa niin sitä alkaa pölöttämään kaverien kanssa.” (H1)*

*”Välillä mennee puhumiseksi, keskittyy sitte vaan kavereittan kans jutteluun ja mennee ohi ne asiat.” (H4)*

Yhden oppilaan mielestä ystävyssuhteiden sujuvuudella oli suoranainen merkitys koulunkäynnin sujumiseenkin.

*”Jos on menny vähän huonommin kaverien kanssa, niin on menny itelläkin vähän huonommin koulunkäynti.” (H1)*

Kaverisuhteet saattavat toimia oppimisen ja oppimismotivaation tukijoina, mutta toisaalta ongelmat kaverisuhteiden sujuvuudessa voivat aiheuttaa ahdistuneisuutta ja stressiä, mikä vaikeuttaa koulunkäyntiä. (Kiuru, 2018, s. 124.) Ulmasen (2017) väitöstutkimuksessa todettiin, että vain yhdelle kolmasosalle oppilaista vertaisvuorovaikutussuhteet toimivat voimavarana oppilaan emotionaaliselle kouluun kiinnittymiselle. Näin koulukaverien vaikutus oppimiselle ei olekaan yksiselitteisen myönteinen ja oppimista tukeva.

Kaksi oppilasta mainitsi pelon väärän vastauksen tuottamasta häpeän tunteesta. Pelko kasvojen menettämisestä ja häpeästä johtui oppilaiden mukaan pelosta koulukaverien suhtautumiseen.

*”Jos joku sanoo väärän vastauksen niin ei aleta mollaamaan.” (H1)*

*”Jos joku sanoo väärän vastauksen ja siitä tehhään hauskaa.” (H3)*

*”Enkussa mua pelottaa, että ne läksyt on menny väärin, ja jos pittää lukea luokan eesä ja että muut luokkakaverit aattelis että tuo on ihan huono.” (H1)*

Pelko väärästä vastauksesta saattaa heikentää oppilaiden osallistumisinnostusta, sillä väärin vastaamiseen liittyy oppilaiden mielissä kasvojen menettämisen uhka. Oikein tai väärin vastaaminen vaikuttaa oppilaan identiteetin rakentumiseen. (Rasku–Puttonen, 2006, s. 120.)

Luokan ilmapiirin ylläpitäjänä aineenopettajalla on yhden oppilaan mukaan ratkaiseva merkitys. Opettajan tunteilla onkin suuri merkitys sekä yksittäisten oppilaiden että koko luokan tunneilmapiiriin. Opettaja tuo luokkaan tullessaan omat tunteensa ja välittää tunteet oppilailleen. (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014, s. 25.)

*” Semmonen opettaja että se sais sinne luokkaan semmosen positiivisen ilmapiirin, että sinne ois aina mukava mennä, vaikka esim jos sillä ois aamutunti heti ensimmäinen, että ois että jes nyt on tämän tunti.” (H6)*

Kaksi oppilasta mainitsi opettajan merkityksen luokan järjestyksenpitäjänä ja ilmapiirin rauhoittajana. Välittävällä opettajalla on oltava auktoriteetin asema, jolla hän saa oppilaat käyttäytymään haluamallaan tavalla.

*”...ossaa pittää kuria” (H3)*

*”Jos on vaikka koetilanne, että se (opettaja) saa ne oppilaat hiljenemään.” (H6)*

Yksi nuorista mainitsi hyvän opettajan piirteenä myös fyysisen luokkatilan ulkopuolisen käyttäytymisen. Hyvä opettaja huomioi oppilaan tervehtimällä myös luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkiksi käytävällä.

*”...käytävällä moikkaa” (H1)*

Opettajaa koskevissa tutkimuksissa on korostunut opettajan ja oppilaiden välisen suhteen merkittävyys. Hyvän opettajan tulisi olla kiinnostunut jokaisesta oppilaastaan ja pyrkiä rakentamaan toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiinsa. (Saloviita, 2013, s. 43.) Oppilaiden tervehtiminen ja hymyileminen oppilaille luokan ulkopuolella, koulun muissa tiloissa lisää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Opettajan antama huomio oppilaille lisää turvallista ja välittävää kouluilmapiiriä. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 22.) Myös Reyes ja kollegat (2012) ovat tutkimuksessaan todenneet luokkahuoneilmapiirin merkityksen oppilaiden akateemiselle suoriutumiselle. Lämmin opettajasuhde vaikuttaa laajemmin oppilaan kouluun sitoutumiseen eli siihen, miten oppilas suhtautuu koulunkäyntiin ja kuinka tärkeäksi oppilas kokee koulunkäynnin tulevaisuuden kannalta. (Muhonen ym., 2016)

Bru ym. (2010) ovat todenneet norjalaisessa tutkimuksessaan, että alakoulusta yläkouluun siirtyminen vaikutti oppilaiden tuen saamisen kokemuksiin. Opettajalta saatu tuki väheni yläkoulussa. Yhtenä syynä nähtiin opettajien lukumäärän kasvaminen yläkouluympäristössä, kun alakoulussa oppilasta opetti etupäässä yksi opettaja. Positiivisen vuorovaikutussuhteen muodostaminen on vaikeampaa suhteiden lisääntyessä niin opettajille kuin oppilaillekin.

Oppilaiden oma motivaatio opittavana olevaan asiaan heijastui kahdessa haastattelussa. Oma motivaatio tarkoittaa oppilaan omaa mielenkiintoa käsiteltävänä olevaan asiaan. Jos asia on motivoiva, se tehdään kunnolla.

*”Semmosissa asioissa, joissa asia ei kiinnosta kovin paljoa, ei se tuu kovin nopeaa päähän. Niissä asioissa, joissa oon kiinnostunut, niin ne mää teen kunnolla.” (H3)*

*”Oppiminen riippuu asiasta.” (H2)*

Oppimismotivaatio näkyy oppilaan toiminnassa niin, että motivoitunut oppilas on tehtävään keskittynyt. Motivoitumaton oppilas puolestaan on passiivinen tai tehtävää välttelevä. Motivaatio näkyy myös oppilaan kiinnostuksessa. (Aro & Nurmi, 2019, s. 129.) Sopiva

vaatimustaso tehtävissä ylläpitää oppilaan motivaatiota, ja onnistumisen kokemukset vahvistavat mielekästä oppimiskokemusta (Vitka & Kairaluoma, 2020, s. 95).

Vireystilan merkitys oppimisella ilmeni viidessä haastattelussa. Vireystilan osalta esiin nousi unen laatu ja määrä.

*”Usein väsyttää, mulla on uniongelmia.” (H1)*

*” (Oppiminen riippuu) myös siitä, kuinka paljon nukun yössä. (H2)*

Kun oppilas kohtaa oppimistilanteen, hänen mielessään herää ennakointeja ja tunteita, esimerkiksi iloa tai pelkoa. Samalla esiin nousee myös kiinnostusta asiaa kohtaan tai kiinnostuksen täydellistä puutetta. Taustalla on oppilaan aiemmat oppimiskokemukset, käsitykset omista kyvyistään sekä saadusta palautteesta. (Nurmi, 2013, s. 551.)

Stressin ja jännityksen tunteet tulivat ilmi muutamassa haastattelussa. Oppimiseen liittyy monenlaisia tunteita, jotka voivat olla sekä myönteisiä että kielteisiä. Tunteiden kielteisyys tai myönteisyys ei ole kuitenkaan suoraan verrannollinen oppilaan toiminnan laatuun. (Aro, Nurmi, 2019, s. 133.)

*”Jos on vaikka joku vaikia koe, fysiikan tai kemian koe, niin saattaa olla vähän stressaantunut, että ei kyllä mää jäisin mieluummin kotiin nukkumaan.” (H6)*

*”En koulua hirviän innolla käy...stressiä ja väsymystä”. (H3)*

*”Esitelmät on kiva tehdä ryhmässä, kun ei tarte niin paljon jännittää sitä esiintymistä.” (H4)*

Stressi tai liiallinen jännittäminen hidastavat tai suorastaan estävät optimaalisten oppimiskokemusten rakentumista. (Salmela–Aro, 2018, s. 30). Toisaalta joillakin pienoinen stressi ja jännitys saattavat myös edistää oppimista. Jokaiselle tulee eteen jännittäviä tilanteita ja koulu on turvallinen paikka harjoitella jännittävämpiä tilanteita.

Yksi oppilas mainitsi keskittymiskyvyn vaikuttavan oppimiseensa siten, että hänen keskittymiskykynsä on lyhytkestoista. Hän toi myös esille, etteivät asiat jää muistiin, vaikka hän kuinka keskittyisi. Oppilaalle oppiminen tarkoitti siis ulkoa opettelua.

*”Mulla saattaa keskittyminen herpaantua aivan älyttömän nopeasti” (H6)*

*”...ja tunnilla vaikka kuinka keskittyisin, niin ei mulle jää päähän ne asiat.” (H6)*

Tarkkaavuuden ylläpidon vaikeus ilmenee monilla tukea tarvitsevilla oppilailla erityisesti opetustilanteissa, joissa opetustilanne vaatii passiivista opetuksen seuraamista. Tarkkaavuuden ylläpitämistä voisi tukea oppilaita aktivoivilla työtavoilla, sopivilla tauotuksilla sekä oppitunnin rytmittämällä. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen, 2019, 90.)

## 7. Lopuksi

### 7.1 Tulosten yhteenveto

Tutkielmani tutkimuskysymys oli saada selville, millaista tukea osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat ovat saaneet yläkoulussa. Toisena tutkimuskysymyksenä tutkin, mitkä tekijät erilaisissa oppimisympäristöissä edistävät tai hidastavat oppimista ja koulunkäyntiä. Tulokset osoittavat, että pedagoginen tuki luokassa ja sen ulkopuolella sekä vertaisryhmän eli muiden oppilaiden tuki nousevat keskeisiksi tuen muodoiksi. Oppimista ja koulunkäyntiä edistävät ja hidastavat tekijät ovat yhteydessä pedagogiseen, fyysiseen ja psykososiaaliseen oppimisympäristöön.

Tutkimukseni tuloksissa painottuu pedagogisen tuen merkitys haastattelemini oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuelle. Pedagogisen tuen muodostavat aineenopettajien ja erityisopettajan antama tuki yhdessä hyvän pedagogisen oppimisympäristön kanssa. Pedagogisen oppimisympäristön muodostavat oppimisympäristön fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset osatekijät. Suurin osatekijä on kuitenkin opettajan opetuksellinen toiminta, joka mahdollistaa mahdollisimman hyvän oppimisen. (Piispanen, 2008, s. 157.)

Opettaja toimii luokan ilmapiirin ylläpitäjänä. Tutkimuksessani oppilaat kuvailivat hyvää tukea antavaa opettajaa auttavaiseksi, ystävälliseksi pedagogiikan ammattilaiseksi, joka käyttää vaihtelevia työtapoja opetuksessa. Oppilaan kokemukset opettajan luottamuksesta ja välittämisestä toimivat perustana opettajan ja oppilaan hyvälle suhteelle ja ovat myös työrauhan pohjana. Työrauha on oppilaan subjektiivinen kokemus, mutta siihen vaikuttaa suuresti opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde sekä fyysinen oppimisympäristö. (Holopainen, 2009, s. 67, 70.) Ulmasen (2017) väitöskirjatutkimuksen mukaan opettajalla on tärkein merkitys oppilaan koulutyöhön ja opiskeluun kiinnittymiseen. Oppilaan ja opettajan välinen myönteinen vuorovaikutussuhde oli eniten yhteydessä oppilaan positiiviseen koulutyöhön suhtautumiseen. 170 tutkitun oppilaan joukosta lähes puolet kuvasi sosiaalisen tuen puutetta opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa. Tämä heikentää oppilaan kouluun kiinnittymisen kokemusta ja lisää kielteisiä emotioita oppimista kohtaan.

Tutkimuksessani oppilaat painottivat erityisopettajan antamaa tukea erillisessä pienryhmässä. Tämä oli odotettavaa, sillä kaikki haastateltavat saivat osa-aikaista erityisopetusta. Tuoreen ruotsalaista ja suomalaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea vertailevan tutkimuksen mukaan suomalaisessa koulussa korostuukin erityisopettajan antama tuki ja erityisopettajan päävastuu tukea tarvitsevasta oppilaasta. Ruotsissa tuen antaminen painottuu enemmän kaikille oppilasta opettaville opettajille. (Takala, Silfver, Karlsson & Saarinen, 2020, s. 321.)

Haastattelemieni oppilaiden koulussa ei ollut käytössä yhteisopettajuutta, ja nuorten kokemus kahdesta ”opettajasta” luokassa rajoittui koulunkäynninohjaajan ja aineenopettajan väliseen yhteistyöhön. Oppilaiden mielestä koulunkäynninohjaajan apu oli tarpeen niillä matematiikan tunneilla, joilla ei oltu erityisopettajan opetuksessa. Koulunkäyntiohjaaja nähtiin apua antavana aikuisena ja tarpeellisenä käsiparina luokassa.

Kaikki oppilaat kuvailivat tyytyväisyyttään saamaansa oppimisen tukeen, vaikka erityisopettajalla olikin tarjolla vain yksi viikkotunti oppiainetta kohden. Tukiopetusta nuoret eivät olleet saaneet ja sitä oli tarjolla vain yhdeltä matemaattisten aineiden opettajalta ennen koetta. Koulupäivän päätteeksi olevaa läksyparkkia ei ollut hyödyntänyt kukaan haastatelluista.

Tuloksissa korostuu luokan ja luokkakaverien antama yhteisöllinen tuki. Yhteisöllisyydessä painottuu kouluyhteisön turvallisuus. Turvallisessa yhteisössä voi kysyä mitä tahansa opettajalta ilman nolaamisen pelkoa eikä ketään kiusata tai nöyryytetä. Koulussa turvallisuus kulminoituu työrauhaan. Turvallisuus koostuu osatekijöistä, joista tutkimuksessani korostuivat oppilaan kokemus hyväksytyksi tulemista ja käsitys luottamuksesta. Hyväksytyksi tuleminen näkyy oppilaan tunteessa siitä, että hänet hyväksytään omana itsenään. Tämä hyväksytyksi tuleminen kokemus puolestaan lisää luottamusta luokan muihin oppilaita kohtaan. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 18–19.) Luokkahuoneessa luottamus yhdistyy tiiviisti vuorovaikutukseen ja tunteisiin. Hyvä luokan luottamuksen ilmapiiri heijastuu hyvänä luokan kokonaisilmapiirinä. Luottamus lisää luokan halukkuutta yhteistyöhön ja esimerkiksi ryhmätyöt onnistuvat helpommin hyvässä ilmapiirissä. (Salovaara & Honkonen, s. 19.)

Tutkimuksessani erottuu myös oppilaan oma motivaatio- ja tunnetila, joka joko mahdollistaa tai hidastaa ja jopa estää oppimista. Oppimiseen vaikuttavista oppilaan sisäisistä tilannetekijöistä korostui stressi ja väsymyksen tunne liian lyhyiksi jääneiden yöunien takia. Oppimiseen vaikuttavat myös oppilaan omat oppimisstrategiat, jotka yhdellä oppilaalla olivatkin erittäin edistyneet.



Tutkimustuloksien käytettävyyssarvo peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa perustuu oppilaiden oman äänen esille tuomiseen. Opettajankoulutuksessa on enemmän panostettava vuorovaikutustaitoihin ja siihen, että opettajalla on olennainen merkitys luokan tunneilmapiirin rakentumisessa. Oppilaiden oma mielipide tuen saamisessa pitäisi ottaa paremmin huomioon. Yhteisopettajuutta edistetään kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mutta onko se aina pelastava tekijä oppilaan oppimisen tukemisessa? Haastatteleman oppilaat kävivät mielellään erityisopettajan luona erillisessä luokkatilassa, mutta toisaalta myös koulunkäynninohjaajan tuki luokassa nähtiin oppimista tukevana. Oppilas saattaa parhaiten oppia pienryhmän rauhassa tai luokassa esimerkiksi eriytetyllä oppikirjalla. Yhteisopettajuus ei välttämättä ole kaikille oppilaille sopivin tuen muoto, ja koulunkäynninohjaajan lisätuki voi olla riittävää. Koulun tukiresurssien suuntaamiseen ei siis ole yhtä varmaa ohjenuoraa.

Mäki-Havulinna (2018) väitöstutkimus osoitti erityisopettajan ylimitoitettua vastuuta kolmiportaisen tuen prosessissa. Jos aineenopettajat eivät hallitse kolmiportaisen tuen vaiheita, erityisopettaja on vaarassa jäädä yksin. Monen sadan oppilaan koulussa tämä näkymä on masentava ja johtaa erityisopettajan uupumiseen ja oppilaiden heikentyneeseen tukeen. Onnistuneen tuen antamisen perustana on oppilastuntemus ja moniammatillinen yhteistyö. Laaja-alainen erityisopettaja yksin ei voi toteuttaa laadukasta tukea osa-aikaisen erityisopetuksen turvin.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden tuen saamista etnografisin menetelmin, havainnoimalla. Havainnoimalla voisi tutkia oppilaiden saamaa tukea ja haastatteleamalla opettajia saisi mukaan myös opettajien näkökulman. Hedelmällistä olisi ottaa tutkimuskohteiksi sekä perinteikäs, erillisten luokkahuonetilojen muodostama kouluympäristö kuin uusia avoimia oppiympäristöjä edustava moderni koulukompleksi.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan laadullisen aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen perusteella. Luotettavuus heijastuu hyvin kuvatusta tutkimusprosessista, perusteluista sekä analyysistä. Tutkija itse on kiinteästi mukana sisällönanalyysissä ja näin

hänen valintansa ja vaikuttimensa vaikuttavat tutkimusprosessiin. (Puusa & Kuittinen, 2011, s. 167–168; Ahonen, 1995, s. 129.)

Tutkija on itse koko ajan sidoksissa tekemänsä analyysin kattavuuteen ja luotettavuuteen. Laadullinen tutkimus polveilee edestakaisin aineiston analyysin, tulkintojen ja kirjoitetun tutkimustekstin välillä. (Eskola & Suoranta, 2000, s. 208.) Luotettavuus on sidoksissa näin kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on kuitenkin tutkija itse ja se, kuinka tutkija myöntää olevansa tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta, 2000 s. 210) Omassa tutkielmassani kyseenalaistuksen kohteeksi voi tulla sekä aineiston riittävyys että analyysin kattavuus (Eskola & Suoranta, 2000, s. 215). Pienen tutkimusjoukon ansiosta ymmärrän, ettei tutkimusaineistosta pysty johtamaan yleistettäviä päätelmiä peruskoulun oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Tutkielmani pystyy kuitenkin antamaan empiriaan pohjautuvaa tietoa peruskoulun erilaisista tukikokemusten kirjosta.

Etukäteen en voinut arvioida syvyyttä, jolla haastateltavat vastaavat kysymyksiini. Haastateltavien vastausten laajuudessa olikin suurta vaihtelua, sillä toiset vastailivat runsassanaisesti, kun taas toisten vastaukset olivat niukempia. En halunnut johdatella haastateltavia liikaa, sillä silloin tutkimusotteen fenomenografinen ote olisi kärsinyt. Kysymysten asettelussa tähtäsin kuitenkin avoimiin, kuvaileviin kysymyksiin enkä suljettuihin, vaihtoehtoja sisältäviin kysymyksiin.

Fenomenografinen tutkimusotteeni tavoittelee laadullista, oppilaiden ilmaisusta tulkittua tietoa käsityksistä. Fenomenografinen tutkimusote ei tavoittelekaan tilastollista yleistettävyyttä, vaan se tavoittelee saatujen tulosten yleisyyttä eli minun tutkielmassani kiinnostuksen kohteena ovat osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaiden käsitykset. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimustulosten merkitys perustuu teoreettiseen yleisyyteen eli tulokset lopulta liittyvät yleisiin teoreettisiin pulmiin eivätkä toimi pelkkänä käsitysten kuvaajana. Tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, joka merkitsee aineiston ja johtopäätösten vastaavuutta haastateltavien ajatuksiin. Validiteettiin liittyy aitouden vaatimuksen lisäksi myös relevanssi, joka saavutetaan johtopäätösten liittymisellä teoreettisiin lähtökohtiin. (Ahonen, 1995, s.152.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa johtopäätökset esitellään aineistosta löydettyjen merkitysten perusteella luokiteltuina kategorioina. Luotettavuutta merkityskategorioiden suhteen voidaan arvioida sillä, vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Tutkija ei siis saa sortua ylitulkitsemaan aineistoa. Kategorisoinnin aitouden voi osoittaa

litteroitujen haastatteluesimerkkien kautta. Tutkielmani tulososiossa aukaisinkin tutkimustuloksia suorilla haastateltujen lainauksilla. Näin nuorten oma ääni pääsi esille. Kategorioinnin relevanssi eli teoreettinen merkityksellisyys voidaan puolestaan saavuttaa kategorioiden kytkemisellä teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön eli tutkielmassani teoreettiseen viitekehykseen. (Ahonen, 1994, s. 154.)

Haastattelumenetelmässä on tärkeää huomioida eettiset näkökohdat. Tutkimukseni kohteena ovat alaikäiset, alle 18-vuotiaat nuoret, joten eettiset näkökulmat oli huomioitava huoltajien suostumusta kysymällä. Lähetin oppilaiden mukana kotiin huoltajille lupalapun, jossa kysyttiin suostumusta tutkimukseen. Haastateltavilla on oltava itsemääräämisoikeus eli heillä on täysi oikeus kieltäytyä haastattelusta. Osallistumisen vapaaehtoisuus on tuotava esille jo haastattelua pyydetessä. (Ranta & Kuula–Luumi, 2017, s. 414.) Tein haastattelun vapaaehtoisen luonteen esille haastattelukutsussa eivätkä kaikki haastattelukutsun saaneet suostuneet haastateltaviksi. (Liite 1)

Eettisesti kestävään haastattelutapaan liittyy, että haastateltavat tietävät, mistä haastattelussa on kyse, mihin haastattelusta saatavia tietoja käytetään ja miten saadut tiedot säilytetään. Haastateltavien anonymiteetti on tuotava esille jo haastattelua pyydetessä. (Hyvärinen, 2017, s.32.) Toin haastateltaville ilmi heidän anonymiteettinsa jo haastattelukutsussa ja selvensin vielä asiaa ennen haastattelun alkua. Anonymisointi saadaan aikaan haastattelututkimuksissa muuttamalla, poistamalla tai kategorisoinnilla. Tutkielmassani olen muuttanut tunnistetiedot eli haastateltavat eivät esiinny omilla nimillään. Haastatteluaineisto löytyy ainoastaan puhelimen äänitiedostoista sekä litteroituna tikulta. Äänitiedostot poistan ja tikun säilytän varmassa tallessa. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaan liittyy myös vaatimus siitä, ettei tutkimus saa hankaloittaa nuoren elämää. Järjestin haastattelut keskellä päivää oppilaiden itse valitsemillaan hetkillä. Oppilaiden haastattelusta ei tiennyt kukaan muu kuin oppilas, minä ja koulun erityisopettaja, ellei oppilas sitten itse ollut kertonut haastattelustaan muille.

## 8. Pohdinta

Opiskelun esteiden tunnistaminen sekä tarvittavan tuen järjestäminen ovat tehokkaita keinoja edistää koulutuksellista ja sosiaalista yhdenvertaisuutta sekä yhteiskunnallista tasa-arvoa. Varhaiset tukitoimet turvaavat koululaisen hyvinvointia, ehkäisevät negatiivisia koulukokemuksia ja toimivat myönteisten oppimistulosten edistäjänä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki liittyy laajemmin kouluhyvinvointiin. Kouluhyvinvoinnilla rakennetaan pohjaa aikuisiän hyvinvoinnille, mielenterveydelle ja elämisen taidoille. Tutkimusten mukaan noin 20–25 % suomalaisnuorista on mielenterveysongelmaisia, ja juuri mielenterveysongelmat ovatkin koululaisten yleisimpiä terveysongelmia. Erityisesti tytöt ovat alttiita masennus- ja ahdistusoireilulle. (Leskisenoja & Sandberg, 2019)

Oppimiselle parhaan tuen luo turvallisuuden tunne. Turvallisuutta voidaan kouluyhteisössä ja luokassa rakentaa muun muassa opettajien ja oppilaiden toimivalla vuorovaikutuksella. Hyväksyvässä ja arvostavassa yhteisössä oppilas oppii ja toimii parhaiten.

Positiiviseen kouluyhteisöön liittyy oppilaiden ja opettajien välinen lämmin ja kunnioittava vuorovaikutussuhde. Myös oppilaiden väliset suhteet ovat osa positiivista kouluyhteisöä. Kouluopetuksen tulisi olla oppilaita motivoivaa ja oppilaita kuuntelevaa. Varhaiskasvatuksessa otetaan lapsen omat näkökulmat ja mielenkiinnonkohteet opetuksessa huomioon, ja tämän soisi jatkuvat myös yläkoulussa. Jos halutaan edistää oppimisen ja koulunkäynnin tukea yläkoulussa ja kehittää osa-aikaisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen menetelmiä, on kuunneltava itse nuoria ja heidän käsityksiään ja kokemuksiaan. Koulutyön suunnittelussa olisi huomioitava nuorten omia mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksia, kuten varhaiskasvatuksessakin tehdään.

Yläkoulujen tuki vaihtelee ja esimerkiksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa on erilaisia käytäntöjä. Joissain kouluissa saa osa-aikaista erityisopetusta yleisellä tuella, mutta suuremmissa kouluissa vaaditaan vähintään tehostettu tuki. Oppilaat ovat näin varsin eriarvoisessa asemassa tuen saamisen suhteen. Haastatteleman oppilaat olivat varsin tyytyväisiä saamaansa tukeen, mutta kaikkien oppilaiden oppimista ei välttämättä tue yksi tunti tiettyä oppiainetta viikossa laaja-alaisen erityisopettajan kanssa.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2015) Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, S. (1995) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä., S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012) Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. & Nurmi, J.E. (2019) Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen., M. Aro, T. Aro, M-L Lerkkanen & T. Siiskonen. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.
- Auvinen, H. (2019) ”Oppiminen olisi mukavaa, jos se ois vähän helpompaa” *Erityisopetus erityistä tukea saavan oppilaan koulupolussa*. Pro gradu –tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014) The Importance of teachers’ emotions and instructional behavior for their students’ emotions – An Experience Sampling Analysis. *Teacher and Teacher Education*, 43 (10), . 15–26.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017) Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari., K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010) Students’ perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54:6, 519–533.
- Englehart, J. (2007) Discourse in a small class: the diverge-converge pattern and relaxed freedom. *Education* 35:1, 83–97.
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016) Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & Aika*, 10(4), 44–61.
- Fan, F.A. (2012) Teacher: students’ interpersonal relationships and students’ academic achievements in social studies. *Teachers and teaching theory and practise*. 18(4), 483 – 490.

- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014) *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Niilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. (2016) *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015) Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnukainen, M., Huhtanen, K. (2011) *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, M. (2017) Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori, J. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Janhunen, K-M. (2013) *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. (2018) Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa K. Salmela – Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kairaluoma, L., Takala, M. (2019) Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa M. Takala & L.Kairaluoto (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kairaluoma, L., Tuovila, S. (2019) Nuorten lukivaikeudet ja opiskelun tuki. Teoksessa M. & Kairaluoto, L. (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaski, L, Sarajärvi, R-L. (2020) *Yläkoululaisten näkemyksiä oppimisen tuesta*. Pro gradu – tutkielma. Oulun yliopisto.
- Kindermann, T. (2007) Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders. *Child Development*, 78, 4. 1186–1203.
- Kirjavainen, T, Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014) Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2000–2010. *Kasvatus* 45:2, 152–166.
- Kiviniemi, K. (2018) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli(toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiuru, N. (2018) Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela – Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Klenberg, L., Närhi, V., Husberg, H., Slama, S. & Määttä, S. (2020) *Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja: Itsesäätely ja toiminnanohjaus – suunnan, motivaation ja kapasiteetin tukeminen koulussa*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Konu, A. (2002) *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 887.

Laajasalo, T. (2016) Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lahtinen, U. (2015) Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg., J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lerikkanen, M-L & Pakarinen, E. (2018) Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019) *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. (2017) *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Liusvaara, L. (2012) Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa S. Oja, (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007) *Oppimista tukevat ympäristöt – johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Marton, F. (1986) Phenomenography – A Reserch Approach to Investigating Different Understandings. R. Sherman & R. Webb (toim.) teoksessa *Journal of Thought*. 21 (3), The College of Education. University of Oklahoma.

Minkkinen, J., Lindfors, P., Kinnunen, J. & Rimpelä, A. (2016) Koulutusvalintaa ennustavat hyvinvointitekijät. Teoksessa *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: tutkimus metropolialueen nuorista*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekunnan julkaisuja.

Mononen, R., Aunio, P., Väisänen, E., Korhonen, J. & Tapola, A. (2017) *Matemaattiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Muhonen, H, Vasalampi, K., Poikkeus, A-M, Rausku – Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K (2016) Lämmin opettaja – oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47: 2, 112–124.

Mäki-Havulinna, J. (2018) *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Tampere University.

Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. (2017) Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Niikko, A. (2003) *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no. 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nurmi, J-E. (2013) Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 44:5, 548–554.

Nykänen, H. (2021) *Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa*. Oulu: Oulun yliopisto

Oja, S. (2012) Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.



Ollikainen, T. Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Verkkojulkaisu.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013) *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013*, Opetus- ja kulttuuriministeriö

Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P (2017) Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa O-P Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Pekrun, R. (2009) Emotions at school. Teoksessa K. Wenzell & A. Wigfield (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 575–604.

Perusopetuslaki 24.6.2010/642, 16 §. Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>.

Pietarinen, J. & Rantala, S. (2002) Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008) Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41.

Piispanen, M. (2008) *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kasvatustieteen väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto/Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pulkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2015) Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa: rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin*, 25 (3), 53–63.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, a. (2015) *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus.

Rasku–Puttonen, H. (2006) Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku – Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M. & Salovey, P. (2012) Classroom Emotional Climate, Student Engagement and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 4 (3), 700 – 712.

Roiha, A., Polso, J. (2018) *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Rytivaara, A. (2012) Collaborative classroom management in a co-taught primary classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191.

Salmela-Aro, K. (2018) Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. (2008) *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011) *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2013) *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarlin, H-M & Koivula, P. (2009) Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. (2019) Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.

Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K., Savolainen, H. (2019) Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-L Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.

Sirkko, R., Takala, M., Muukkonen, H. (2020) Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14, 1.

Suomen virallinen tilasto (SVT), (2021) Erityisopetus. Verkkojulkaisu. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 29.6.2021.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020) Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, M, Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen M. (2020) Supporting Pupils in Finnish and Swedish School-Teachers' Views. *Scandinavian journal of educational research*, 64 (3), 313–332

Takala, M. (2016) Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajia. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus.

Titsworth, S., Quintan, M., Mazer, J. (2010) Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59 (4), 431–452.

Ulmanen, S. (2017) *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. (2018) *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Vainikainen, M-P, Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2016) Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, E. Thuneberg & M-P Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vainikainen, M-P & Thuneberg, H. (2016) Oppimisen tukikeinot ja osaaminen. Teoksessa *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: tutkimus metropolialueen nuorista*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden tiedekunta.

Vanninen, J. (2019) *Oppilaiden käsityksiä opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa*. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto.

Vauras, M., Salo, A-E & Kajamies, A. (2018) Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vitikka, E., Eskelinen, M., Kuukka, K. (2021) *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Vitka, T. & Kairaluoma, T. (2020) Eriyttäminen ja yhteistyö oppilaan tukena: Mitä opetuksen eriyttäminen on? Teoksessa T. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vitka, T. (2018) *Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Äikäs, A., Vellonen, V., Lappalainen, K., Atjonen, P. & Holopainen, L. (2020) *Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien työharjoittelussa*. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

## Liite 1

### HAASTATTELUKUTSU JA TUTKIMUSLUPAKYSELY OPPILAJEN HUOLTAJALLE

Olen Sanna Rantahäli, Oulun yliopiston erityispedagogiikan maisteriopiskelija. Olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa aiheesta ”Yläkoulun tytöt osa-aikaisessa erityisopetuksessa”. Otsikko luonnollisesti muovautuu vielä.

Tutkielmani tarkoituksena on tarkastella osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien yläkouluikäisten tyttöjen koulukokemuksia aina esikouluikästä tähän päivään. Haastattelussa kysyn myös oppilaiden oppimiseen ja koulunkäyntiin saamasta tuesta sekä tulevaisuuden suunnitelmista.

Kerään tutkielmani aineiston haastattelemalla. Haastattelu toteutetaan koulupäivän aikana ja sen arvioitu kesto on noin 30–60 minuuttia. Haastattelu äänitetään. Lastanne ei pysty tunnistamaan lopullisesta aineistosta.

Tutkielmaani varten tarvitsen teiltä hyvät huoltajat luvan lapsenne osallistumiseen haastatteluun. Lisäksi tarvitsen lupanne siihen, että voin kysyä erityisopettajalta lapsenne saamasta tuesta. Arkaluontoisia tietoja tai esimerkiksi diagnooseja lupa ei koske.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja sen voin halutessaan keskeyttää.

Olkaa hyvä ja palauttakaa oheinen tutkimuslupakysely lapsenne mukana erityisopettajalle 16.4.2021 mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Sanna Rantahäli, erityisopettajaopiskelija

Kati Mäkitalo, KT, dekaani, pro gradu -tutkielman ohjaaja